

FRONTEIRAS DA IGUALDADE NO  
ENSINO SUPERIOR:  
EXCELÊNCIA & JUSTIÇA RACIAL

*Bolsista:* Sabrina Moehlecke

*Orientador:* Romualdo Luiz Portela Oliveira



Sabrina Moehlecke

FRONTEIRAS DA IGUALDADE NO ENSINO SUPERIOR:  
EXCELÊNCIA & JUSTIÇA RACIAL

Tese de Doutorado  
apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade  
de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr.  
Romualdo Portela Oliveira

São Paulo

2004

Universidade de São Paulo  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

## FRONTEIRAS DA IGUALDADE NO ENSINO SUPERIOR: EXCELÊNCIA & JUSTIÇA RACIAL

Sabrina Moehlecke

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Portela Oliveira

Tese de Doutorado  
apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do  
título de Doutora em  
Educação.

Durante a elaboração deste trabalho a autora recebeu o apoio financeiro da FAPESP

2004



## Agradecimentos

"Entre a idéia e sua expressão, existe uma vida"

Some kinda love, Lou Reed

Felizmente, a dimensão solitária da construção desse trabalho de doutorado foi diversas vezes interrompida por importantes e estimulantes amizades e diálogos. A muitos gostaria de agradecer por fazerem parte de minha vida durante esse percurso e de, certamente, tornarem-no mais interessante:

Aos meus pais, pelo constante entusiasmo, compreensão e por todo carinho e apoio que sempre nos dedicaram.

À Cris e à Laís, minhas 'irmãs', por tudo que passamos juntas, pois mesmo quando seguimos direções que parecem tão distintas, é como se pouco mudasse.

Ao meu 'maninho' André, pela eterna paciência e inestimável ajuda nas minhas constantes tentativas de compreender o universo estatístico.

Aos amigos Sumaya, Marcos, Maria, Beto, Mário, Alessandra, Kátia e Marcelo, que até tornaram-se mais próximos quando mais distante fisicamente estávamos. Depois de tantos anos passados na academia temos, todos, muito que comemorar.

À amiga Gilda, com quem divido o 'flat' alguns dias do ano e de onde se desenvolveu uma amizade que espero se mantenha ainda que a vida mude constantemente nossos rumos. E a quem devo uma relaxante, ensolarada e animada virada de ano pelas terras capixabas.

À Valéria, João, Ocimar e Márcia, amigos de labuta, projetos e viagens, e a quem estou devendo algumas noites para festejar.

Às colegas do CEPPPE, Luciane, Andréia, Alessandra, Alicia, Brigitte, Amanda, Aninha, Cláudia, com quem convivi mais intensamente ano passado e sem as quais dificilmente manteríamos o ritmo intenso de trabalho, realizado de forma competente e ao mesmo tempo descontraída.

À Ivanira, Wilson e Jane, pelo cuidadoso trabalho que desenvolveram por ocasião do survey dessa pesquisa.

Aos reencontros, sempre marcantes, com Moisés, Rafael e Percival, que, espero, permaneçam mais próximos.

Aos professores Pedro Noguera e Gary Orfield, que gentilmente me acolheram quando de meu estágio nos Estados Unidos e pela paciência que tiveram diante de meus constantes questionamentos e demandas.

À Sandra Zákia, pelos anos de convivência em vários projetos e com quem muito aprendi.

À Rosângela Prieto e Cláudia Vianna, pela experiência única de trabalho que pude compartilhar e que muito tem ajudado em minhas primeiras incursões na docência.

Ao professor Celso Beisiegel, por ter me acompanhado e apoiado desde quando ingressei no mestrado na FEUSP.

Ao Afrânio Catani, pelas interessantes e animadas discussões e pela oportunidade em pesquisar e conhecer melhor a área do ensino superior.

E ao meu orientador Romualdo, que teve a paciência de acompanhar, nos últimos seis anos, meus estudos sobre a ação afirmativa e com quem aprendi muito mais do que se espera formalmente de uma orientação. Nem sempre conseguimos acompanhar seu ritmo, mas certamente aprendemos a levar a vida, e principalmente seus contratempos, de uma maneira mais leve e bem humorada.

## Resumo

Políticas de igualdade racial como a ação afirmativa, ao exigirem direitos coletivos e a identificação racial dos grupos beneficiados, perturbam não apenas a noção moderna de igualdade e justiça, segundo a qual a distribuição de bens e posições sociais seria baseada no indivíduo e em seus méritos e talentos naturais, mas também a ideologia brasileira da mestiçagem e da democracia racial, constitutiva de nossa identidade e unidade nacionais, onde não haveria espaço para divisões ou diferenciações de raça. Analisa-se, então, como têm sido recebidas as experiências de ação afirmativa implementadas no Brasil, especialmente no ensino superior, local da excelência e meritocracia. Contextualiza-se, inicialmente, o desenvolvimento das preocupações com a igualdade nas oportunidades de acesso à educação superior, para em seguida confrontar, em termos normativos, os argumentos universalistas e particularistas construídos no debate de tais propostas. No intuito de analisá-las com mais detalhes, observa-se seu desenvolvimento nos Estados Unidos, reconstituindo-se seu contexto histórico, as formas assumidas e avaliando-se alguns dos resultados alcançados, através do estudo de caso da Universidade da Califórnia. Nos dois últimos capítulos, apresenta-se as principais teorias norte-americanas e brasileiras sobre políticas de ação afirmativa, confrontando-as às percepções sobre o tema observadas entre os estudantes entrevistados em um *survey* realizado na cidade de São Paulo. Percebe-se existir, para além das explicações sobre identidade nacional e racismo velado, múltiplos fatores a influenciar e motivar os estudantes no apoio ou rejeição a tais políticas, como o *status* universitário, indicando a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre relações raciais na área da política.

"Admito acreditar que as teorias deveriam ser testadas tanto por sua abrangência como por sua compreensão, sua importância tanto quanto sua validade e sua elegância tanto quanto sua congruência com fatos tais como os que temos à mão. É minha maior convicção que a sociologia faz seus avanços intelectuais mais significativos sob o impulso de estímulos e através de processos que partilha extensamente com a arte; que, sejam quais forem as diferenças entre a ciência e a arte, é o que elas têm em comum o que mais importa para a descoberta e a criatividade. (...)

Vale a pena notar que a palavra 'teoria' origina-se da mesma raiz grega que a palavra 'teatro'. Ela significa, basicamente, olhar fixamente para, contemplar. (...)

Ambos, artista e cientista, são movidos pelo desejo de entender, de interpretar e de comunicar sua compreensão para o resto do mundo. (...)

A conclusão, então, não é que ciência e arte são, ou deveriam ser, similares. A conclusão mais simples, mas mais fundamental, é que em ambas, arte e ciência, opera o mesmo tipo de imaginação criativa. (...)

Quanto mais eu estudo as inter-relações entre as artes, mais fico convencido que todo homem é, em parte, um artista. Certamente como um artista ele modela sua própria vida e movimenta e atinge outras vidas. Eu acredito que é somente como artista que o homem conhece a realidade. A realidade é o que ele ama, e se seu amor se perde isto é o seu infortúnio. "

(Robert A. Nisbet. 1970. A Sociologia como uma forma de arte.)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
I. DO OBJETO E OBJETIVOS .....	12
II. DO DEBATE E HIPÓTESES .....	15
III. METODOLOGIA DO <i>SURVEY</i> .....	23
<b>1. A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ..</b>	<b>29</b>
1.1. BALANÇO DA LITERATURA SOBRE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR .....	29
1.2. OS ANOS 60 E A REFORMA UNIVERSITÁRIA .....	31
1.3. O DEBATE SOBRE DEMOCRATIZAÇÃO E SELETIVIDADE SOCIAL.....	33
1.4. A REDEMOCRATIZAÇÃO E A NOVA REFORMA DOS ANOS 90 .....	38
1.5. DEBATE: VELHAS E NOVAS QUESTÕES .....	42
1.6. CONSIDERAÇÕES .....	50
<b>2. A IGUALDADE QUE PERTURBA A JUSTIÇA NO MUNDO MODERNO: O DISCURSO SOBRE AÇÃO AFIRMATIVA .....</b>	<b>53</b>
2.1. AS DECLARAÇÕES DE DIREITO.....	54
2.2. A IGUALDADE PELA DIFERENÇA: UNIVERSALISTAS E COMUNITARISTAS.....	60
2.3. O DEBATE SOBRE AÇÃO AFIRMATIVA NA MÍDIA.....	69
<b>3. O DILEMA AMERICANO E A INTEGRAÇÃO RACIAL: A EXPERIÊNCIA DE AÇÃO AFIRMATIVA NOS ESTADOS UNIDOS .....</b>	<b>80</b>
3.1. CONTEXTO HISTÓRICO.....	81
3.2. POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR.....	88
3.3. O DESENVOLVIMENTO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NOS ESTADOS UNIDOS .....	89
3.4. ESTUDO DE CASO: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DA CALIFÓRNIA EM BERKELEY.....	92
3.5. CONSIDERAÇÕES .....	103
<b>4. UMA POLÍTICA DE IGUALDADE RACIAL EM MEIO À MISTIÇAGEM? ..</b>	<b>107</b>
4.1. UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE NACIONAL.....	108
4.2. POLITICS MATTERS: PARA ALÉM DA RAÇA E DA LINHA DE COR.....	115
4.3. POLÍTICAS DE DIVERSIDADE .....	118
4.4. O RACISMO AMBIVALENTE.....	122
4.5. A PERCEPÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL .....	132
4.6. O DOMÍNIO DOS JOGOS DE INTERESSES .....	138
4.7. A IDÉIA DA “RAÇA SOCIAL” BRASILEIRA .....	143
4.8. O STATUS UNIVERSITÁRIO.....	146
4.8. CONSIDERAÇÕES .....	152
<b>5. MERITOCRACIA E DIREITO AO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>154</b>
5.1. O TALENTO NA ARISTOCRACIA BRASILEIRA.....	154
5.2. VESTIBULAR, TESTES E AÇÃO AFIRMATIVA: AS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES.....	162
5.3. USOS E IMPLICAÇÕES DE TESTES .....	166
5.4. ENSAIO: PELO DIREITO AO ENSINO SUPERIOR .....	172
<b>6. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>176</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>191</b>



## **Introdução**

### **I. Do Objeto e Objetivos**

Essa pesquisa de doutoramento fez parte de um projeto de estudo iniciado em 1998, por ocasião da realização do Mestrado, em que me propus analisar as chamadas políticas de ação afirmativa direcionadas à população negra<sup>1</sup> brasileira. O principal objetivo do trabalho foi aproximar-me das questões suscitadas no debate sobre essa temática e mapear algumas das experiências desenvolvidas no ensino superior, tanto no âmbito do poder público quanto dos movimentos sociais organizados, do período da redemocratização dos anos 80 ao ano de 2000.

Sucintamente, observou-se que a discussão fora objeto de seminário realizado pelo governo federal em 1996, que instalou no mesmo ano o Grupo de Trabalho Interministerial para formular políticas de valorização da população negra e o Grupo para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação. Suas discussões foram acompanhadas por alguns grupos dos movimentos negros, contudo, ações práticas de ação afirmativa ficaram restritas, até o final dos anos 90, às iniciativas da sociedade civil. Essa situação modificou-se em 2001, quando o governo brasileiro, por ocasião da Conferência Mundial contra o Racismo realizada em Durban, África do Sul, apresentou um programa de ação afirmativa e, ao final do mesmo ano, diversos órgãos federais estabeleceram o sistema de cotas raciais na contratação de funcionários e na distribuição de bolsas de estudo. Na área educacional, a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou o uso de cotas raciais e sociais na seleção de estudantes para suas universidades estaduais.

Paralelamente, na educação superior, vivia-se um contexto de intensa pressão por expansão e reforma do sistema, especialmente diante da quase universalização do ensino fundamental e da progressiva extensão do ensino médio a todos. Somente em 2002, tivemos quase 4 milhões de candidatos a uma vaga no ensino superior que foram deixados de fora do sistema, o que correspondia a 76% daqueles que tentaram transpor os muros da universidade. Nesse processo criou-se o Movimento dos Sem Universidade; proliferaram Cursos preparatórios para o vestibular alternativos voltados à população de baixa renda, negros e outras minorias excluídas; e surgiram propostas de flexibilização do sistema de seleção. Esses novos

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo “negro” no sentido de afro-descendente, semelhante àquele que lhe é atribuído por diversos movimentos negros brasileiros. Ao trazer a referência às origens africanas da população, esse termo em geral também abrange tanto “pretos” quanto “pardos”, segundo a classificação utilizada pelo IBGE.

aspirantes à educação superior provêm de estratos sociais mais desfavorecidos que a classe média absorvida pelo setor privado até então e pertencem a grupos que historicamente estiveram distantes desse espaço, como a população negra e indígena. Diante desse perfil de estudantes, a pressão por inclusão e expansão de vagas recai principalmente sobre as instituições de ensino superior públicas e gratuitas, o que podemos observar no significativo aumento da relação candidato/vaga no setor público, que foi de 8,9 em média em 2002, comparado a 1,6 no privado.

Todavia, as soluções para a ampliação do sistema de ensino superior brasileiro ou para a melhoria das condições de igualdade racial<sup>2</sup> em nossa sociedade são, e não poderiam deixar de ser, conflitantes. Até recentemente, poucos eram aqueles que reconheciam existir um problema racial no país, pois julgávamo-nos uma nação mestiça e miscigenada impregnada pelo ideal da democracia racial. Por sua vez, a educação superior brasileira, sob uma perspectiva universalista, sempre foi orgulhosa de seu sistema de ingresso por exames vestibulares, através dos quais avaliava-se o mérito intelectual de cada candidato independentemente de suas origens sociais, raciais, étnicas ou de gênero.

As políticas de ação afirmativa tensionam ambas as visões. A classificação racial que às vezes utilizam confronta a idéia dos brasileiros como um povo mestiço e único, vivendo numa sociedade ausente de divisões ou diferenciações raciais. Também exigem o reconhecimento da existência de racismos e discriminações raciais no país, pois se caracterizam como uma medida de justiça e reparação pela desigualdade de oportunidades existentes na sociedade em relação ao acesso a bens e serviços. Questionam a idéia de meritocracia liberal sustentada por processos formalmente neutros ao chamarem a atenção para suas conseqüências em termos das desigualdades produzidas entre os grupos raciais, muito além do que seria razoável supor se existisse uma distribuição natural e eqüitativa de talentos entre os distintos grupos.

Por política de igualdade racial entendemos todas aquelas ações institucionais, como a ação afirmativa, interessadas em amenizar ou erradicar as desigualdades sociais existentes entre grupos raciais, como brancos e negros, quer tenham um caráter universalista ou diferencialista (racializado). Políticas universalistas são caracterizadas como aquelas ações sociais, redistributivas ou compensatórias, indiferentes a condições adscritas, dirigidas ao conjunto da população ou à parte mais desfavorecida socialmente. Contrapondo-se a esta perspectiva, as políticas diferencialistas, também designadas como particularistas, trazem como foco de suas ações não o indivíduo, mas grupos específicos definidos por sua condição racial, étnica ou de

---

<sup>2</sup> O termo “raça” é utilizado como uma construção social, que supõe uma ideologia racial e um racismo peculiares, a partir da qual as pessoas se classificam e se relacionam. Trata-se de um conceito propriamente sociológico, que prescinde de fundamentação biológica (cf. Guimarães, 1999: 20).

gênero. Políticas de igualdade racial podem abranger essas diferentes estratégias, nem sempre excludentes, e fazer uso de distintos mecanismos, como as cotas, proporcionais ou não, mais ou menos flexíveis, metas, cronogramas, ainda que no debate brasileiro isso se tenha reduzido ao sistema de cotas.

Mais do que avaliar se políticas de ação afirmativa são uma medida interessante a ser implementada no Brasil, pretende-se nesse trabalho compreender as percepções formadas a seu respeito e o que motivou as pessoas a apoiá-las ou não. Diante das questões que envolvem, dificilmente encontraremos uma posição unânime, mas o que definiria a formação de possíveis maiorias favoráveis à ação afirmativa? O que estaria a motivar os sujeitos nas posturas e falas que adotam publicamente sobre as políticas de igualdade racial? Como novas concepções de igualdade perturbam o discurso tradicional sobre justiça no Brasil e no ensino superior, espaço privilegiado da meritocracia liberal?

Originalmente, essa pesquisa focaria o debate sobre políticas de ação afirmativa a partir de uma perspectiva normativa e axiológica, dentro da filosofia política. Realizar-se-ia uma análise crítica da noção moderna de igualdade, a partir da oposição entre teorias políticas de fundamento universalista e diferencialista, no intuito de explicar as motivações políticas, ideológicas e de valores que sustentariam o posicionamento em relação a tais políticas. Esse projeto, ao longo do desenvolvimento do trabalho, foi alterado. Isso ocorreu principalmente no segundo ano do doutorado, por ocasião do estágio e pesquisa de campo realizados nos Estados Unidos, onde tive contato com um vasto material na área que me fez decidir mudar os rumos do projeto. Primeiramente, encontrei dois estudos que realizaram algo muito próximo do que pretendia, “Affirmative action and principles of justice”, de Kathanne Greene (1989) e “Affirmative action and justice: a philosophical and constitucional inquiry”, de Michael Rosenfeld (1991). Juntamente com essa descoberta, tomei conhecimento de um debate que começava a questionar a centralidade tanto da explicação política com a qual eu pretendia trabalhar, que ressaltava os valores morais e ideológicos a influir no apoio dado às políticas de ação afirmativa, quanto da teoria construída em torno do conceito de racismo simbólico, no intuito de explicar a rejeição à ação afirmativa que não mais recorria a argumentos racistas, mas à noção de igualdade. Estas, acrescidas da teoria do racismo de livre-mercado, seriam apenas uma das explicações possíveis para justificar os diferentes posicionamentos adotados. Dessa forma, optei por observar de que forma as diversas questões levantadas por estas teorias mostravam-se presentes no Brasil.

Contudo, como a área da teoria política racial é ainda pouco desenvolvida no país, estando a discussão das relações raciais mais restrita à antropologia e em menor grau à sociologia, e para que não fossem utilizados apenas autores norte-americanos, optou-se por realizar um *survey*, no intuito de confrontar as hipóteses teóricas com o que observamos empiricamente.

A seguir, apresentam-se as principais questões presentes no debate sobre políticas de ação afirmativa, as hipóteses com as quais trabalhamos e a metodologia utilizada em nosso *survey*.

## II. Do Debate e Hipóteses

O debate e ações nos últimos vinte anos sobre as relações raciais brasileiras, no âmbito dos movimentos negros e do poder público, seguiram no sentido de estabelecer a questão racial como problema nacional, centrada numa estratégia de denúncia da ideologia da democracia racial através da explicitação das desigualdades sociais existentes entre brancos e negros. Primeiramente, caberia perguntar qual o impacto desse debate entre a população em geral. Observam-se mudanças no discurso do Brasil como paraíso racial e um reconhecimento da existência de desigualdades substantivas e concretas entre os grupos raciais, ou o problema continua sendo negado e a harmonia racial reafirmada?

Qual a importância das explicações atribuídas às desigualdades raciais? Sérgio Martins (1996) entende que um consenso mínimo na sociedade brasileira sobre as razões das desigualdades material e social a que estão submetidas a população negra seria o primeiro passo necessário para a implementação de políticas raciais como a ação afirmativa. Historicamente, o debate sobre as causas das desigualdades raciais tem oposto explicações que identificam um problema de classe a outras que ressaltam a existência de motivações de cunho racial, disputa essa que remonta ao debate teórico na área de Relações Raciais e às reivindicações do movimento negro.

Peggy A. Lovell (1992) identifica duas escolas de pensamento no que diz respeito à situação racial no Brasil: uma que se baseia no argumento de uma maior importância da categoria de "classe" sobre a de "raça" para explicar as desigualdades entre brancos e negros; e outra que entende que a discriminação racial existe no país e é um traço contemporâneo. Nenhuma das duas negaria o preconceito ou o fato da maioria dos negros ser mais pobre que os brancos, mas cada uma delas teria uma explicação diferente sobre a desigualdade sócio-econômica entre brancos e negros.

Na primeira escola, a principal referência são os estudos sobre relações raciais realizados por Florestan Fernandes. A explicação apresentada pelo sociólogo paulista na obra "A integração do negro na sociedade de classes" (1978 [1965]) tem sido tradicionalmente interpretada como postulando que as desigualdades sociais entre brancos e negros estariam associadas à herança de um passado escravista e pré-moderno. Com a industrialização da sociedade brasileira e possíveis mudanças estruturais, essas injustiças raciais históricas poderiam ser superadas.

A partir do final dos anos 70, um conjunto de pesquisas desenvolvidas por Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle Silva (1980) procurou mostrar a relevância da discriminação, propriamente racial, como traço contemporâneo do Brasil. Romperam com o argumento anterior ao conceberem o racismo para além de “um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores.” (Hasenbalg & Silva, 1992: 11). Compreendem-no como uma ideologia e conjunto de práticas, que reelaboram as “sobrevivências” do antigo regime e as transformam dentro da nova estrutura social existente (cf. Hasenbalg, 1979: 76). A raça/cor passa a ser pensada como um “esquema classificatório e um princípio de seleção racial que está na base da persistência e reprodução de desigualdades sociais e econômicas entre brasileiros brancos e não-brancos.” (Hasenbalg & Silva, 1992: 11). Estas pesquisas indicam a “dissociação fundamental entre grupos de cor e classes sociais, por um lado, e de grupos de cor e posição social, por outro.” (Guimarães, 1997: 168).

Discutindo a perspectiva interpretativa adotada por Hasenbalg e Silva, Antonio Sergio Guimarães (1997) entende que, ao mesmo tempo em que tais estudos superaram uma abordagem desenvolvimentista e integracionista, também obscureceram a permanente associação entre “raça”, “cor” e posição social no Brasil. Ao propor que pensemos o Brasil como uma “sociedade de status”, Guimarães ressalta o caráter de permanência e rigidez do sistema de hierarquia social do país. Afirma que

“a importância das diferenças de status (posições sociais) no Brasil tem se reproduzido desde a colonização, através do sistema de castas escravistas e, mais tarde, do clientelismo rural ou urbano, resistindo à espantosa urbanização e industrialização do país nos últimos cinquenta anos; para não falar da sua resistência às mudanças de sistema e de regime políticos.” (Guimarães, 1997: 169).

Para além do nível da ideologia<sup>3</sup>, Guimarães propõe a “sociedade de status” como

---

<sup>3</sup> Guimarães refere-se aqui à interpretação realizada por Roberto DaMatta, quando este identifica a resistência às mudanças na sociedade brasileira como uma “ideologia organizada em torno do princípio de classificação hierárquica, sustentada em relações sociais baseadas em laços pessoais.” (Guimarães, 1997: 169).

“uma sociedade onde os grupos sociais, inclusive as classes sociais, desenvolveram ‘direitos’ a certos privilégios em relação ao estado e aos outros grupos sociais. Tais privilégios de posição são resguardados, no plano das relações entre sujeitos, por distâncias e etiquetas, que têm na aparência e na cor, (...) suas principais referências e marcos no espaço social.” (1997: 169).

Sua questão central é a naturalização das hierarquias sociais existentes no Brasil.

“Ao buscar na hierarquia social e nos ‘grupos de prestígio’ brasileiros a raiz do racismo cotidiano, isto é, do tratamento desigual de pessoas baseado na cor, espero ter colocado sobre bases mais precisas o desrespeito aos direitos civis. (...) isso significa que para combater o racismo e para reduzir as desigualdades econômicas, é preciso, antes de tudo, denunciar as distâncias sociais que as naturalizam, justificam e legitimam.” (Guimarães, 1997: 171-172).

Tentativas recentes como a de Guimarães (1997) buscaram explorar a inter-relação existente entre ambos os fatores, social e racial, no que poderia vir a estabelecer um acordo mínimo nas explicações. Entretanto, no plano do senso comum, fora dos embates acadêmicos, esse é um campo ainda permeado por posições divergentes. Luís Cláudio Barcelos e Elielma A. Machado (2001), em pesquisa realizada com estudantes universitários no Rio de Janeiro, observaram que são recorrentes as explicações de caráter individualista oferecidas por seus entrevistados, que atribuíam a um desinteresse dos próprios negros em melhorar sua situação a justificativa para as condições desfavoráveis em que se encontravam.

Outro aspecto a analisar seria o apoio ou oposição a uma política de igualdade racial de acordo com a forma como é construída. As possíveis políticas voltadas para a melhoria das desigualdades entre os grupos raciais usualmente são divididas entre políticas universalistas, destinadas a toda a população ou de caráter redistributivo, privilegiando o recorte sócio-econômico, e políticas diferencialistas, que envolveriam ações direcionadas a grupos específicos de acordo com critérios de gênero, raça, etnia e outros.

Por fim, o último ponto seria incorporar os três aspectos anteriores, ou seja, as percepções sobre as desigualdades raciais, suas causas e as possíveis soluções, às teorias têm procurado explicar as motivações das diferentes posições adotadas em relação às políticas de ação afirmativa. Ou seja, o que motiva o apoio a um tipo de política e não a outro? Existiria uma correlação entre as justificativas apresentadas para as desigualdades raciais e o tipo de política defendida?

As políticas públicas brasileiras têm se caracterizado por adotar uma perspectiva social e universalista. Mesmo quando se reconhece a existência de situações de desigualdade racial e se formulam políticas para solucioná-las, estas não incorporam a raça como um aspecto relevante ou específico, nem necessariamente reconhecem a discriminação racial como um dos fatores determinantes dessas desigualdades, como têm reivindicado os movimentos negros. Concorde-se que as desigualdades raciais representam um problema, mas sua causa seriam as condições sociais precárias nas quais se encontra a população negra e não as práticas de racismo e discriminação racial.

De acordo com Kabengele Munanga (1996), ainda que as políticas implementadas no Brasil privilegiem uma abordagem universalista, existe uma variação nas explicações e nas propostas de "combate ao racismo" dependendo das posições político-ideológicas adotadas. O autor identifica duas posturas típicas, uma característica da direita, ou de liberais e outra da esquerda.

A direita, considerando a extinção do racismo institucionalizado em todo o mundo atual, assume que “a razão essencial da persistência das desigualdades raciais deve-se ao fato de que os negros sofrem de uma falta de cultura e instrução compatíveis com a economia pós-industrial.” (1996: 79) Ou seja, reconhece a existência de desigualdades entre os grupos raciais mas não as atribui ao racismo; suas causas seriam, essencialmente, as

“forças do mercado, indiferentes à raça e atentas apenas às carências dos negros, numa economia em que a inteligência, baseada no domínio da informática e das telecomunicações, é atributo indispensável para a sobrevivência de qualquer um, independentemente de sua raça, sexo ou religião.” (Munanga, 1996: 79-80).

Quanto às estratégias para a resolução desse problema da maneira como o configura, a direita afirma a necessidade de uma “guerra contra a pobreza” e medidas que promovam o “crescimento econômico e o emprego para os negros”.

Já na esquerda, é central a visão do racismo como uma questão de classe. Radicalmente, “as desigualdades raciais são interpretadas como reflexos dos conflitos de classes, e os preconceitos raciais considerados como atitudes sociais propagadas pela classe dominante, visando à divisão dos membros da classe dominada, para legitimar a exploração e garantir a dominação.” (Munanga, 1996: 80).

Como estratégia, propõe “transformar profunda e radicalmente a estrutura de uma sociedade de classe.” (Munanga, 1996: 80).

Peter Fry (1991) também observa semelhante predomínio da visão universalista em nossa cultura política, a qual realça a identidade do brasileiro como um povo mestiço. Ao comparar ex-colônias portuguesas e britânicas, observa diferenças no comportamento chamado “politicamente correto” nesses distintos contextos sociais. Nos Estados Unidos, por exemplo, as políticas voltadas para as “minorias” etno-raciais ou sexuais estariam articuladas com a noção de diferença e afirmação de identidades específicas. Já no Brasil, a filiação etno-racial ou de gênero não seria utilizada comumente na definição de políticas, prevalecendo como critério básico as condições sócio-econômicas. Barcelos (1996), ao avaliar a mobilização racial no Brasil, segue a mesma direção ao afirmar que a cultura política existente no país caracteriza-se pela pouca receptividade à afirmação de identidades particulares.

Na literatura norte-americana, a *teoria dos valores políticos* assume uma posição cética quanto ao papel causal do racismo na determinação da oposição às políticas raciais contemporâneas (Sniderman & Piazza, 1993; Sniderman & Camines, 1997). Argumenta-se que as animosidades e os estereótipos raciais não são mais elementos centrais na definição de opiniões sobre políticas raciais. O que importa são a cultura e a ideologia política e não considerações de ordem raça. Reconhece-se que o preconceito não desapareceu da sociedade norte-americana e que em circunstâncias particulares e em certos segmentos ainda tem grande impacto, contudo, o preconceito racial não mais organizaria e dominaria a reação da grande maioria da população branca norte-americana. De acordo com essa teoria: a) os americanos estão fortemente comprometidos com o valor da igualdade; b) a oposição a políticas como a ação afirmativa e o sistema de cotas está ligada a valores políticos e ideológicos como individualismo e justiça, e não o racismo, preconceito ou animosidade racial; c) tanto conservadores quanto liberais avaliam políticas para grupos raciais de forma diferente dependendo do grupo alvo; d) racismo e conservadorismo são atitudes independentes, ao menos entre as pessoas mais educadas; e) é a educação do respondente e não sua orientação ideológica que explica as diferenças no apoio a políticas para grupos raciais (Sidanius, Singh & Federico, 2000).

Distintos valores de igualdade, como o apoio à igualdade formal, mas não à igualdade de oportunidades ou de resultados, estaria a motivar as diferentes posições sobre políticas de igualdade racial? De acordo alguns grupos dos movimentos negros (Moehlecke, 2000), o que explicaria a rejeição a políticas para a população negra seriam as práticas cotidianas mais sutis de racismo, discriminação e preconceito raciais, encobertas pela ideologia da democracia racial. O caráter de nossas relações raciais geralmente não permitiu o confronto racial explícito e formal, já que a própria identidade nacional brasileira constituiu-se, entre outras coisas, a partir da idéia

da mistura das raças, que teria gerado um povo que não conheceria divisões raciais. Denuncia-se que nosso credo racial universalista serviu para encobrir o racismo, as injustiças e as desigualdades sociais desfavoráveis à população negra.

Essa percepção sobre nossas relações raciais tem influenciado o debate sobre políticas de igualdade racial. Antonio Sergio Guimarães (1999), ao analisar a discussão brasileira sobre a ação afirmativa, identificou, entre outros, três argumentos contrários a tais políticas: a) significariam o reconhecimento da existência de raças e distinções de raças, o que contraria o credo brasileiro de que somos um só povo, uma só nação; b) a adoção de medidas universalistas teria o mesmo efeito; c) não existiria consenso na sociedade brasileira sobre a desigualdade social provocada por diferenças de cor e raça. Esses argumentos trazem um ponto em comum: negam o uso de critérios especificamente raciais na definição de políticas e indicam que, para esse grupo de pessoas, o racismo não é um problema relevante.

As *teorias sócio-psicológicas* norte-americanas na área das relações raciais são interessantes para pensarmos sobre as mais variadas formas que o racismo pode assumir em diferentes contextos. Baseando-se em pesquisas nacionais, constatou-se que a igualdade racial formal, ao contrário do que existia à época do movimento pelos direitos civis, tornou-se um ideal amplamente aceito nos Estados Unidos. Entretanto, ressalta-se que o racismo não teria desaparecido, apenas adquiriu novas características. Esse "novo racismo" é definido como "racismo simbólico" ou "racismo ambivalente". Algumas teorias divergem quanto à natureza e à maneira como esse racismo relacionar-se-ia com valores e atitudes racialmente neutros.

De acordo com o racismo simbólico, uma nova forma de racismo estaria por trás da oposição contemporânea dos brancos às políticas raciais e aos candidatos políticos negros (Sears & Kinder, 1971). Suas proposições principais são: a) antigas formas de racismo hoje pouco predizem atitudes diante de políticas raciais, em parte porque o apoio a esse racismo declinou; b) apesar do seu declínio, a socialização de estereótipos negativos sobre negros continua; c) negros são vistos por brancos como violando valores tradicionais norte-americanos; d) esse novo racismo envolve crenças como: a discriminação não é mais uma barreira para negros; negros devem se esforçar mais; negros muito freqüentemente recebem tratamento especial do governo (Kinder & Sanders, 1996; Sears, 1988; Sears et al.1997; Sears, Henry, & Kosterman, 2000).

Na perspectiva do racismo ambivalente, as imposições da era pós-direitos civis não permitem mais a explicitação pública do racismo. Dessa forma, o racismo explícito estaria sendo substituído por um racismo mais sutil, observado na defesa de valores tradicionais, no exagero de

diferenças culturais e na ausência de emoções positivas com relação a grupos de fora (Meertens & Pettigrew, 1997; Pettigrew, 2000; Pettigrew & Meertens, 1995).

Um racismo, sutil e dissimulado, manifestado através de um discurso de harmonia e igualdade racial, seria a principal motivação na oposição às políticas de ação afirmativa no Brasil?

Uma terceira abordagem, distinta das anteriores, abrange as *teorias sociológicas*, que enfatizam a estrutura social e os interesses de grupo como explicações para as posições tomadas acerca de políticas raciais. Segundo a teoria do "conflito de grupo realista", o problema racial surge diante da ameaça que os negros representam aos privilégios dos brancos. Mesmo uma mera percepção da privação de um grupo já poderia ser suficiente para desencadear reações, sem necessitar de reais conflitos de interesse (cf. Vanneman & Pettigrew, 1972).

Alguns teóricos da identidade social percebem o conflito como algo inerente à própria formação de grupos (Tajfel & Turner, 1986). Outros pesquisadores sustentam existir um sentido de posicionamento de grupo a influir as ações e reações dos indivíduos. Vão além dos interesses econômicos e políticos concretos presentes na teoria do conflito de grupo realista para focar a idéia de status (cf. Bobo, Kluegel & Smith, 1997). Lawrence Bobo desenvolve a idéia de *laissez-faire racism*, que consiste em dois componentes principais: o persistente estereótipo negativo de negros e a explicação do *gap* sócio-econômico racial como responsabilidade dos próprios negros.

No Brasil, a principal hipótese que procura explicar a rejeição às políticas de ação afirmativa ressalta seu caráter racializado e particularista, exógeno e conflitante com nossa cultura política universalista, influência e influenciada pela ideologia da democracia racial. Decorre, então, que o que motivaria as pessoas seriam valores políticos e raciais associados à identidade nacional. Por outro lado, e reafirmando a posição que sustentam desde o final dos anos 70, os movimentos negros brasileiros argumentam que nossa democracia racial, enquanto ideologia, tem na verdade encoberto nossas divisões raciais e operado como mecanismo de perpetuação da discriminação e desigualdades raciais.

Considerando essas duas posições, nosso estudo segue no sentido de analisar a possível influência de outros fatores na explicação dos posicionamentos dos indivíduos em relação a políticas de ação afirmativa, como, por exemplo, as razões apresentadas para as desigualdades raciais existentes, o pertencimento racial, as percepções sobre as relações raciais, o público alvo, o tipo de política de igualdade racial proposta, o nível educacional e o status de grupo e a posição social.

Em síntese, estaremos analisando as seguintes questões e hipóteses presentes na literatura sobre políticas raciais:

- a) Teorias políticas: distintos valores políticos com relação à igualdade, e não motivações racistas, definem as diferentes posições assumidas em relação às políticas de igualdade racial, como a ação afirmativa;
- b) Cultura política brasileira: no Brasil existe uma tradição de políticas universalistas e isso dificulta a receptividade às políticas que exigem a afirmação de identidades particulares.
- c) “Novo” Racismo: o que explica a rejeição a políticas de ação afirmativa é a existência de práticas históricas e sutis de racismo, discriminação e preconceito, encobertas pela ideologia da democracia racial brasileira.
- d) Teorias sociológicas: a estrutura social e os interesses de grupos explicam as posições sobre políticas raciais; a oposição a essas políticas significa antes um processo de proteção dos seus próprios interesses.

O ensino superior tem sido uma área privilegiada do debate e experiências de ação afirmativa no Brasil, não apenas por motivos conjunturais, como o processo de expansão e reforma por que passa, mas também por ser um dos raros espaços na sociedade brasileira onde é intensamente difundida a ideologia meritocrática, originalmente universalista e constituída por oposição a distinções de grupos. Utiliza-se, então, a educação superior como local para pensar os embates, questões e hipóteses elaboradas em torno de políticas de ação afirmativa.

No intuito de contextualizar a forma como o debate sobre políticas de igualdade racial estabeleceu-se no ensino superior brasileiro, analisa-se no primeiro capítulo as mudanças ocorridas nos últimos 40 anos, em termos da expansão do sistema e das preocupações teóricas construídas acerca da igualdade nas oportunidades de acesso a esse nível de ensino no país. Com o esgotamento do modelo da reforma universitária de 1968 e diante de significativa pressão por ampliação, o sistema de ensino superior nos anos 90 confronta-se com o desafio de encontrar maneiras de acolher um novo perfil de estudantes que em sua maioria não têm condições de financiar seus estudos superiores e que historicamente estiveram de fora dos bancos universitários.

Quais as questões teóricas trazidas pela idéia de igualdade subjacente às políticas de ação afirmativa, em especial as de cunho racial? No segundo capítulo, analisa-se, de uma perspectiva normativa e axiológica, os argumentos universalistas e particularistas a partir de nossa tradição moderna. Em seguida, observa-se como se estrutura o debate em torno da ação afirmativa no

Brasil e as principais polêmicas levantadas, através da análise de artigos publicados na mídia escrita.

Antes de explorar com mais detalhes como esse tema é recebido no país, observa-se como foi seu desenvolvimento nos Estados Unidos, onde as experiências com ação afirmativa já existem há quase quarenta anos. Reconstitui-se seu contexto histórico, as formas que assumem e analisa-se alguns dos resultados alcançados. Pragmaticamente, podemos dizer que elas funcionaram? Através de um estudo de caso – a implementação do programa de ação afirmativa da Universidade da Califórnia-, observa-se os embates envolvidos e as maneiras encontradas por uma instituição altamente seletiva de educação superior para conciliar ações de inclusão de grupos raciais e étnicos com a manutenção do padrão de excelência de seus cursos.

No quarto capítulo, analisa-se as principais teorias norte-americanas e brasileiras sobre políticas de ação afirmativa, confrontando-as às percepções sobre o tema observadas nos estudantes entrevistados no *survey* realizado na cidade de São Paulo. Para além das explicações sobre valores e identidade nacionais e formas veladas de racismo, percebe-se existir múltiplos fatores a influenciar as avaliações sobre tais políticas, como a idéia de um *status* universitário, identificada como a principal variável explicativa do apoio ou rejeição à ação afirmativa.

Essa última idéia é melhor trabalhada no capítulo final, quando discutimos a imagem de “ilha de excelência” e mérito que caracteriza o sistema de ensino superior, principalmente pelo sistema de seleção utilizado, baseado em testes e exames formalmente neutros. Quais as críticas feitas ao uso de testes e quais as conseqüências de sua flexibilização, como sugerem alguns modelos de ação afirmativa? Como essas mudanças são recebidas e percebidas pelos nossos estudantes entrevistados? É possível pensar em um direito à educação superior, tanto em termos da inclusão e garantia de efetiva igualdade de oportunidades de acesso para grupos raciais e étnicos quanto de uma progressiva expansão do sistema?

### **III. Metodologia do *Survey***

#### *Escopo e instrumentos da pesquisa*

A pesquisa de campo realizada consistiu num *survey* por amostragem, desenvolvido no segundo semestre de 2002, entre os alunos de graduação ingressantes em 2000 na Universidade de São Paulo - USP, no campus da capital e, portanto, no 3<sup>o</sup> ano de curso, e entre os alunos de

três Cursos Preparatórios para o vestibular alternativos<sup>4</sup> existentes na cidade de São Paulo ingressantes em 2002 (Cursinho do Grêmio da Escola Politécnica da USP - POLI, Cursinho da Psicologia da USP e Cursinho da Associação de Educadores da USP - AEUSP).<sup>5</sup>

Como instrumento de pesquisa, foi elaborado um questionário respondido individualmente pelos envolvidos. As entrevistas foram aleatórias, mas controladas as variáveis "ano de ingresso" e "instituição a que pertencem" para que sejam representativas do grupo em estudo. Um modelo do questionário consta anexo (anexo1).

Nos quadros abaixo segue uma descrição da amostra utilizada.

Quadro 1 - Estudantes de Graduação da Universidade de São Paulo

<i>Cursos</i>	<i>Nº. Ingressantes turma 2000</i>	<i>amostra</i>
Direito	460	76
Geografia	160	54
Medicina	175	61
Fonoaudiologia	25	16
Engenharia - CB	750	76
Física (bacharelado)	160	55
<b>Total</b>	<b>1745</b>	<b>338</b>

$\alpha = 5\%$        $\varepsilon = 0.10$

Quadro 2 - Estudantes de Cursos Preparatórios para o Vestibular Alternativos

<i>Cursos</i>	<i>No. de alunos*</i>	<i>Amostra</i>
“Cursinho da POLI”	8000	100
“Cursinho da Psicologia da USP”	210	63
“Cursinho da AEUSP”	120	46
<b>Total</b>	<b>9470</b>	<b>209</b>

\* Estimativas referentes a 1999 e 2000.       $\alpha = 5\%$        $\varepsilon = 0.10$

Para chegarmos a essa amostra, foi utilizada a fórmula abaixo, ajustada com o estudo piloto realizado.

<sup>4</sup> Por Cursinhos alternativos entende-se aqueles sem fins lucrativos destinados à população desfavorecida socialmente.

<sup>5</sup> Para maiores informações sobre a história e o funcionamento desses cursinhos ver Bacchetto (2003). Interessante observar, apenas, que os três cursinhos citados foram criados e continuam sendo mantidos por estudantes da própria USP.

$$n = \frac{z^2 \cdot \alpha/2 \cdot pq}{\epsilon^2} \cdot \sqrt{\frac{N-n}{N-1}} \qquad n_0 = \frac{z^2 \cdot \alpha/2 \cdot pq}{\epsilon^2}$$

Quadro 3 – Definição dos componentes da fórmula estatística

p = p - valor	n <sub>0</sub> = primeira aproximação da amostra
q = 1 - p	α = erro tipo 1 (grau de confiança)
N = população total	ε = erro amostral
n = tamanho da amostra	z = 1,96 (valor obtido da tabela normal)

O tratamento estatístico dos dados obtidos com as entrevistas realizadas no *survey* foi desenvolvido pela Empresa de Estatística Júnior do Instituto de Matemática, Estatística e Computação da Universidade de Campinas.

#### *Contexto Demográfico da Universidade de São Paulo e do Estado de São Paulo*

Em termos de composição racial, a população brasileira distribuiu-se proporcionalmente, segundo o Censo realizado em 2000, entre 54% de brancos, 39% de pardos, 6% de pretos, 0,5% de amarelos e 0,3% de indígenas. Na região Sudeste, a situação altera-se um pouco: a porcentagem de brancos fica em 64%, de pretos em 6,7%, pardos em 28,4%, amarelos em 0,8% e indígena em 0,1%.

No que diz respeito à USP, a Fundação para o Vestibular - FUVEST introduziu em 2000 o quesito cor/raça como um dos itens de seu questionário de ingresso a ser preenchido pelos candidatos inscritos no vestibular, tornando possível a análise do perfil racial de seus candidatos e ingressantes. De um modo geral, podemos observar que em 2000 a proporção de pretos e pardos diminuiu na relação entre inscritos e convocados para a 1ª chamada, a de brancos manteve-se a mesma e a de amarelos aumentou. Do total de convocados para a 1ª chamada, em 2000 encontrou-se 1,2% de pretos e 4,8% de pardos, 12,9% de amarelos e 80,4% de brancos; em 2001, temos 1% de pretos e 6% de pardos, 12,9% de amarelos e 79,5% de brancos. Dentro das carreiras, nos dois anos analisados observou-se uma leve tendência à área de humanas concentrar maior porcentagem de pretos e pardos e menor de amarelos, em comparação com as áreas de exatas e biológicas.

### *Justificativas*

Os estudantes da USP foram escolhidos por representarem um grupo que potencialmente estaria envolvido nos desdobramentos de políticas de ação afirmativa adotadas no ensino superior, quer como atores políticos ou como estudantes que passaram por um dos processos seletivos mais concorridos do país. A escolha pelos ingressantes em 2000, alunos então no terceiro ano de faculdade, foi realizada para que os entrevistados tivessem um certo tempo de vivência na universidade.

A opção por entrevistar também estudantes de Cursos preparatórios para o Vestibular Comunitários foi feita por estes representarem os supostos beneficiários das políticas em questão, formuladas em termos sociais e/ou raciais, e por serem um importante grupo de controle, pois têm um perfil social e racial distinto da maioria dos alunos da USP.

A escolha dos cursos da USP que fariam parte da amostra foi realizada considerando-se existir uma “hierarquia” entre eles, mesmo dentro de uma universidade como a Universidade de São Paulo, principalmente em relação ao seu grau de seletividade. Nesse sentido, definimos seis cursos que possuíam um número significativo de alunos (mais do que 60), dois de cada uma das grandes áreas - humanas, exatas e biológicas, sendo um deles mais concorrido (em termos da relação candidato/vaga) e outro menos concorrido.

### *Técnicas de Análise Estatística*

Os recursos de análise estatística utilizados na pesquisa foram as análises univariadas, bivariadas e multivariadas e seus subgrupos; análises de correlação de *Pearson*; análises de variância; teste do *Qui* quadrado; e teste de significância.

As análises univariadas atendem a objetivos descritivos e examinam a distribuição de apenas uma variável a cada vez. As análises bivariadas e multivariadas têm objetivos explicativos através dos quais buscamos conhecer a relação existente entre os valores de uma variável dependente e os valores de uma variável independente, de forma probabilística.

As análises de correlação também têm objetivos explicativos, onde procuram identificar a existência ou não de relação linear entre duas variáveis. A constatação de uma correlação seja ela positiva ou negativa, significa que uma variável exerce influência sobre a outra, mas não implica necessariamente numa relação de causalidade.

Para avaliar a fidedignidade das informações levantadas, foram realizados testes de variância, significância e qui-quadrado. No teste de variância, "os casos estudados são

combinados em grupos representando uma variável independente, e o grau de diferenciação entre os grupos é analisado em termos de uma variável dependente. O grau de diferenciação dos grupos é comparado com o padrão de distribuição aleatória." (Babbie, 2001: 421). O teste de significância expressa uma relação de probabilidade:

"Significativo no nível 0,05 ( $p < 0,05$ ) significa que a probabilidade de uma relação tão forte como a observada ser atribuível apenas a erro de amostragem não é maior que 5 em 100. (...) Três níveis de significância são usados freqüentemente em relatórios de pesquisa: 0,05, 0,01 e 0,001. Esses números significam, respectivamente, que as probabilidades de se obter a associação medida como resultado de erro de amostragem são 5/100, 1/100 e 1/1000." (ibidem, 400).

O *Qui-quadrado* é um teste de significância que "baseia-se na hipótese nula, que é a suposição de não haver relação entre duas variáveis na população total. Dada a distribuição observada de valores nas duas variáveis separadas, computamos a distribuição conjunta que seria esperada se não houvesse relação entre as duas variáveis." (Ibidem, 401). Depois, comparamos essa distribuição com os casos encontrados na pesquisa, observando as discrepâncias.

A partir de uma análise de correlação podemos dizer qual variável ou conjunto de variáveis independentes influenciam uma ou mais variáveis dependentes. No caso dessa pesquisa, procuramos conhecer quais motivações, passíveis de medição, afetam a opinião sobre políticas raciais e de acesso ao ensino superior. Não pretendemos encerrar a questão com esse tipo de metodologia, que certamente tem seus limites, mas entendemos que esta pode trazer importantes contribuições numa fase inicial dos debates à medida que permite o confronto de algumas das principais explicações existentes, iluminando possíveis pesquisas posteriores.

### *Codificação das variáveis*

A pesquisa teve como objetivo básico encontrar quais eram as principais variáveis a influenciar as diferentes posições existentes acerca de políticas voltadas para a igualdade racial e para o acesso ao ensino superior. Para tanto, o questionário utilizado foi construído de forma a explorar algumas das hipóteses e teorias existentes sobre o tema.

#### 1) Variáveis respostas:

- a. Posições acerca de políticas raciais: questões 26, 28, 29, 30, 31, 32a, 32b, 32c, 32e.

#### 2) Variáveis explicativas a serem avaliadas:

- a. Pertencimento racial: questões 5 e 6.
- b. Condição sócio-econômica (Critério Brasil): questões 7, 8, 9 e 10.
- c. Pertencimento à universidade: estar ou não na USP.
- d. Posições políticas: questões 20 e 21.
- e. Posições em relação às noções de igualdade: questões 24b e 22a (formal), questões 24c e 22c (oportunidades e condições).
- f. Posições sobre as relações raciais:
  - reconhecimento do preconceito\discriminação\racismo: questões 19c, 24f, 24h, 24i.
  - explicações sobre as desigualdades raciais: questões 23, 24<sup>a</sup>, 24e, 24g, 27.
- g. Posições acerca do valor do mérito: questões 19d, 25, 24d.
- h. Posições sobre o vestibular: questões 19a, 32g e 32h.

## **1. A Democratização do Acesso ao Ensino Superior no Brasil**

O ensino superior brasileiro continua, como o era nos anos 60, um espaço não universalizado cujo acesso está legalmente condicionado às capacidades acadêmicas de cada um. Entretanto, nas últimas quatro décadas, observou-se uma preocupação recorrente com a “democratização” do ingresso a esse nível de ensino. Mas que “democracia” poderia ser reivindicada em espaço ainda tão restrito como o da educação superior? Processos democráticos de gestão e distribuição interna de poder, igualdade de oportunidades no acesso e permanência, direito de todos à educação?

A partir da literatura, analisa-se que sentidos essa democratização assumiu ao longo dos últimos quarenta anos, observando a relação entre as preocupações que envolveram o acesso ao ensino superior e as transformações políticas e sociais por que passou a sociedade brasileira. Dividiu-se a análise em dois momentos: os anos 60 e 70, durante os quais foi gestada e implementada a reforma universitária de 1968; e os anos 80 e 90, quando se acentuaram os limites da reforma dos anos 60, suscitando mudanças e a formulação de novos projetos para o ensino superior.

### **1.1. Balanço da literatura sobre acesso ao ensino superior**

Na área educacional, os trabalhos sobre o tema do acesso à educação superior passaram de uma situação marginal a uma progressiva expansão da produção, que se acentuou ao final da década de 70 e se consolidou nos anos seguintes (Peixoto, 2001: 129). A temática ganhou relevância a partir de um problema prático, a demanda externa e interna por vagas nas universidades, e de uma medida política, a Reforma Universitária de 1968, que pretendeu solucioná-lo. A grande maioria dos balanços realizados tomou como ponto de partida para suas análises esta reforma, vista como marco de significativas transformações no acesso ao ensino superior (Franco, 1985; Baeta, 1985; Gatti, 1992; Peixoto, 2001).

Um assunto permanente nesses quarenta anos foi o vestibular, abordado sob diversos aspectos, que abrangeram desde questões técnico-pedagógicas a questões macro-sociais (Vianna, 1980; Franco, 1985; Baeta, 1985; Gatti, 1992; Peixoto, 2001). Sua importância nos estudos sobre o acesso ao ensino superior deveu-se ao fato de ser o principal instrumento de seleção daqueles que teriam direito a uma vaga nas instituições de educação superior no Brasil e sobre o qual incidiram muitas das modificações realizadas nesse nível de ensino. Um ponto forte nesse debate

foi a influência da origem sócio-econômica dos candidatos nos níveis de desempenho no vestibular, levando à discussão sobre seu caráter discriminatório e elitista. Já a ênfase em seus aspectos técnicos e pedagógicos foi mais significativa nos anos 70, especialmente entre integrantes de instituições responsáveis pela realização do vestibular (Peixoto, 2001: 129). Discutia-se sobre o vestibular enquanto instrumento de medida, sobre testes de múltipla escolha, os sistemas classificatório ou eliminatório, a inclusão de provas de redação, a capacidade de seleção dos melhores alunos e de predição de seu sucesso nos cursos superiores. Ressaltava-se, ainda, as relações do vestibular com o sistema de ensino, pensado tanto como possibilidade de incentivar melhorias nos níveis anteriores ao superior quanto de desvirtuamento dos seus objetivos, fazendo do ensino médio apenas um preparatório para o vestibular ou mesmo estimulando a criação de cursinhos preparatórios.

Para além das preocupações com o vestibular, temos a questão das diferenças nas oportunidades de acesso ao ensino superior, questão que assumiu diversos matizes: a seletividade social, de gênero e étnica, realizada pelo vestibular, implicando nas desigualdades de oportunidades de acesso; os métodos alternativos de seleção; as diferenças nas escolhas das carreiras; e a hierarquização interna dos cursos superiores.

A idéia de democratização marcou a discussão em torno do processo de expansão da educação superior nos anos 60 e as mudanças que a partir daí se iniciaram, adquirindo vários sentidos ao longo do período:

“Fala-se em democratização do ensino, democratização de oportunidades, democratização de vagas, democratização de carreiras. Democratização é (...) uma idéia que tem em comum o fato de opor um momento da história em que, no Brasil, a educação é um atributo das elites a um outro em que o acesso à escola começa a ser uma aspiração de muitos, das demais camadas sociais. A tendência observada é tratar o tema da democratização do ensino superior antes como uma questão de meios do que como um problema de fins, o que seria mais justo face à sociedade extremamente desigual em que ocorre a disputa por vagas na universidade.” (Franco, 1985: 20).

## 1.2. Os Anos 60 e a Reforma Universitária

A partir de 1945, o ensino ginasial<sup>6</sup> brasileiro conheceu significativa expansão, seguindo as transformações que ocorreram na sociedade, como a queda do Estado Novo, o processo de urbanização e intensificação da industrialização, e as mobilizações sociais por educação e cultura que se espalharam pelo país. Internamente ao sistema educacional, a principal causa desse crescimento foi o fim dos exames de admissão realizados na passagem do ensino primário ao médio. Outra mudança significativa ocorreu com a criação da “lei de equivalência”, iniciada com as Leis Orgânicas de 1942 a 1956 e consolidada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1961. Com o fim da dualidade no ensino médio, abriu-se a possibilidade a todos os concluintes dos cursos médios profissionais de se candidatarem ao ensino superior, oportunidade antes restrita àqueles que freqüentaram o ensino secundário. Os graduados em nível médio mais do que dobraram de 1955 a 1964 (Gouveia, 1967), o que conseqüentemente aumentou a pressão por vagas no ensino superior.

Diante do crescimento do número de candidatos muito acima do número de vagas oferecidas no nível superior, a competição e a seletividade realizadas através dos exames vestibulares – à época taxados por alguns como “estudanticídio” (Campovilla, 1965) - também aumentaram. A situação agravou-se com o problema dos excedentes, ou seja, aqueles estudantes que foram aprovados para um curso superior, mas que não poderiam freqüentá-lo por falta de vagas. O tema ganhou projeção na mídia, levou à formação de classes extras para os estudantes e a diversos protestos estudantis. Os alunos reivindicavam seu direito de freqüentarem o ensino superior, já que foram aprovados para o mesmo de acordo com as regras estabelecidas legalmente. Processos judiciais impetrados foram favoráveis aos estudantes (Cunha, 1988).

Esse processo culminou na aprovação da Lei nº. 5540 de 1968, que estabeleceu a Reforma Universitária. Aprovada pelo governo militar em seu momento mais autoritário, a reforma abordou duas questões centrais para o acesso ao ensino superior: a expansão desse nível de ensino e o exame vestibular.

A Reforma de 68, com a expansão do ensino superior no seu horizonte de preocupações, propôs como solução a criação de grandes estabelecimentos universitários, escolhidos pela facilidade de ampliação à medida que aumentasse a demanda por vagas. Entretanto, os rumos tomados foram outros, como veremos mais à frente.

---

<sup>6</sup> A Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada em 9 de abril de 1942 mediante o decreto-lei no. 4244, reestruturou o ensino secundário em um primeiro ciclo, chamado ginasial, e um segundo ciclo, subdividido em clássico e científico (cf. Romanelli, 2001).

O vestibular, instituído em 1911 pela Reforma Rivadávia Correia e caracterizado como um exame de saída do ensino secundário chamado “preparatório”, foi transformado em 1925 em exame de ingresso, com o propósito de verificar a capacidade do candidato em acompanhar um curso superior. Sua próxima mudança significativa ocorreu com a Reforma Universitária de 1968, quando passou a abranger os conhecimentos comuns às diversas escolas do ensino médio, a avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para os cursos superiores. Propôs-se ainda unificar os exames em termos regionais e estabelecer um conteúdo único para todos os cursos ao invés dos antigos exames por área de conhecimento. Modificou-se, assim, a situação existente desde a LDB de 1961, que concedia às Universidades autonomia para realizarem o concurso vestibular. Coube à Comissão Nacional de Vestibular Unificado - CONVESU viabilizar essas mudanças preconizadas pela Reforma de 68 (Cunha, 1988). As provas tornaram-se majoritariamente escritas ao invés de orais e gradativamente foram introduzidas questões de múltipla escolha no lugar das dissertativas. O exame perdeu seu caráter eliminatório para tornar-se classificatório, na tentativa de resolver o problema dos excedentes ao condicionar o ingresso às vagas existentes, excluindo-se apenas o candidato com resultado nulo em qualquer das provas, em substituição à exigência anterior de uma nota mínima igual ou superior a cinco.

Em termos da expansão do sistema, no período de 1962 a 1979, o número de alunos matriculados cresceu mais de 12 vezes, passando de 107 mil matriculados em 1962 a 1,300 milhões em 1979. O total de novas vagas oferecidas subiu de 47 mil para 402 mil. Quantitativamente, ampliou-se significativamente o acesso ao ensino superior. Entretanto, esse crescimento esteve concentrado em estabelecimentos isolados privados, que passaram de 42 mil em 1965 para 407 mil em 1974. Já a proporção de instituições de ensino superior públicas diminuiu de 56% em 1965 para 38% em 1974 (fontes: MEC/INEP/SECC; Sousa, 1975).

Houve, ainda, um aumento desproporcional dos candidatos em relação ao número de vagas. Os inscritos ao vestibular passaram de 71 mil em 1962 para 1,559 milhões em 1979, e a relação candidato vaga passou de 1,5 em 1962 para 3,9 em 1979. Enquanto o número de candidatos aumentou quase 22 vezes, o número de vagas cresceu 8,5 vezes.

Contudo, juntamente com a implantação da Reforma e a expansão do ensino superior vieram as críticas à qualidade e ao “abastardamento” da educação superior cujas novas políticas, na ânsia pela ampliação de vagas, teriam descuidado do controle do nível dos cursos oferecidos (Cunha, 1977: 12). Em termos de legislação educacional, tivemos a Lei nº 5692 de 1971, que profissionalizou compulsoriamente os cursos do ensino médio, na tentativa de diminuir parte da

demanda por ensino superior. Como uma forma de melhorar o nível de preparação dos alunos, a redação foi introduzida nos exames vestibulares, primeiramente na Universidade de São Paulo, em 1974 e nacionalmente, em 1976. Alguns critérios eliminatórios foram reintroduzidos no processo seletivo e o sistema classificatório tornou-se efetivamente misto. Em 1974, da parte do Conselho Federal de Educação, praticamente não foi autorizada a abertura de novos cursos superiores.

### **1.3. O debate sobre democratização e seletividade social**

Como avaliar a expansão do ensino superior ocorrida nos anos 60 e 70? Houve uma intensa democratização? Resumidamente, pode-se dizer que a ampliação da educação superior caracterizou-se pelo aparecimento de um novo tipo de escola, as instituições superiores voltadas para o lucro e por um significativo crescimento das matrículas no ensino superior, ainda que não tenham acompanhado o crescimento do número de candidatos a uma vaga. A expansão incluiu um maior número de estudantes e, além disso, incorporou um novo estrato social às instituições de ensino superior, que deixaram de ser freqüentadas quase que exclusivamente pela elite para envolver também os setores da classe média baixa. No entanto, o reconhecimento do caráter democratizador das mudanças ocorridas variou significativamente. Como a questão foi analisada sob diversos pontos de vista, apresentamos algumas das principais abordagens.

Uma das características centrais no debate sobre a democratização do ensino é o princípio liberal da universalidade, segundo o qual “todos os níveis do sistema educacional, inclusive o ensino superior, deveriam ser disponíveis para cada indivíduo, sendo sua carreira educacional determinada por sua inteligência e motivação, mais do que por sua origem sócio-econômica.” (Santos Fo., 1986: 23). Quer-se enfatizar que o acesso ao ensino superior deve estar aberto a todos, condicionado à capacidade e méritos individuais, e não a restrições de ordem social, de status ou de nascimento; quer-se garantir uma igualdade de oportunidades.

Parte significativa da produção sobre o ingresso ao nível superior no Brasil deteve-se à análise de como esse princípio de igualdade foi traduzido em práticas educacionais. Para alguns, a democratização refletiu-se numa tendência deselitizante observada no ensino superior, identificada através da mudança no perfil dos universitários brasileiros. Da “seleção entre poucos” do século XVI ao início do século XIX, teríamos passado para uma “seleção entre poucos”, no período que abrangeria a vinda da família real ao Brasil até meados do século XX. A “seleção entre muitos” iniciar-se-ia após a década de 50 e, com a supressão da evasão na

educação básica, a expansão de vagas e o aperfeiçoamento dos exames de ingresso, entraríamos na “seleção entre todos”, caracterizando a deselitização do acesso ao ensino superior (Santos, 1998).

Ao analisar o perfil dos alunos ingressantes no ensino superior nos anos 60, Aparecida Joly Gouveia (1968) estende a idéia de democratização da educação, definindo-a a partir da distribuição dos diferentes grupos sociais entre os vários cursos universitários. Segundo a autora, o limite teórico da democratização do ensino

“seria a completa eqüidade nas oportunidades de acesso aos diferentes níveis de ensino, oferecidas aos vários grupos da população. Estatisticamente, a realização desse modelo traduzir-se-ia em situações como a seguinte: se, em determinado país, os agricultores (ou os habitantes das zonas rurais, os pretos, os indivíduos do sexo feminino) constituírem a metade da população, nesta mesma proporção não de figurar no corpo discente das escolas superiores.” (1968: 233).

Ao seguir essa perspectiva, precisa seu conceito de igualdade de oportunidades liberais que, se por um lado aceita a existência de diferenças naturais de talentos entre os indivíduos, por outro supõe que a distribuição desses talentos independa dos grupos sociais aos quais pertencem os indivíduos.

Os estudos realizados nos anos 60 e 70 pretenderam mostrar o quão distante desse princípio de universalidade e igualdade estava a realidade do acesso ao ensino superior no Brasil. Influenciadas pelas teorias da reprodução social, especialmente pelos trabalhos de Pierre Bourdieu e J.C. Passeron, como “Les héretiers: les étudiants et la culture”, de 1964 e “A Reprodução”, de 1970, as pesquisas na área focalizaram sua análise sobre quem estaria sendo beneficiado com a expansão do ensino superior e por que, ressaltando principalmente a influência das condições sócio-econômicas dos candidatos no processo de seleção.

Gouveia (1968), em pesquisa com universitários do primeiro ano de três instituições superiores paulistas - USP, Mackenzie e PUC-SP - observa que os estratos de nível médio da população estariam mais presentes nessas universidades e que os filhos de trabalhadores manuais representariam apenas um sexto do corpo discente. Preocupado com a origem social dos universitários, seu trabalho constata uma seletividade social existente nos cursos superiores, assim como já observaram estudos anteriores (Foracchi, 1965; Castro, 1968). Mas, além das diferenças no perfil dos estudantes universitários, Gouveia percebe que este variava de acordo com o curso realizado. Ou seja, além de uma inclusão desproporcional de alguns grupos sociais na universidade como um todo, também ocorria uma estratificação social nos cursos, onde a

distribuição dos diferentes grupos seguia uma hierarquização das carreiras, classificada pela autora entre cursos seletos, intermediários e populares. Conclui, então, que a mera expansão quantitativa das oportunidades educacionais não iria suprimir, necessariamente, desigualdades no acesso a certos níveis ou tipos de educação nem garantiria a democratização do ensino:

“não se terá conseguido tal democratização, mesmo quando possam as camadas menos favorecidas freqüentar cursos superiores, enquanto os filhos de industriais se concentrarem em faculdades de Medicina, Arquitetura e Engenharia, e os filhos de operários, em cursos de economia e direito de segunda categoria.” (Gouveia, 1968: 244).

Nos estudos seguintes, a análise da seletividade social e dos condicionantes sócio-econômicos centrou-se no exame vestibular, principal mecanismo de acesso e seleção. As tensões e disputas em torno do ensino superior também recaíram, nesse momento, sobre o sistema de ingresso.

O vestibular seria o instrumento que potencialmente garantiria a universalidade e igualdade de oportunidades ao utilizar um exame formalmente neutro que avaliaria unicamente o mérito e a capacidade de cada um em freqüentar um curso superior: “No que concerne à discussão sobre a natureza das provas, os especialistas em medidas argumentam que provas objetivas bem elaboradas são eficazes para selecionar os mais capazes de forma mais democrática, porque não sofreriam a influência da subjetividade do examinador.” (Baeta, 1985: 107). As modificações realizadas nos anos 60 foram avaliadas de forma positiva. A introdução do sistema classificatório ao invés do eliminatório, e a unificação regional e por conteúdos dos exames foram vistos como benéficos aos estudantes por evitarem que se acumulem despesas com inscrição, estudo e transporte.

Entretanto, essas mudanças não foram suficientes para evitar a seletividade social perpetuada através dos exames vestibulares (Hamburger, 1970; Castro & Ribeiro, 1979). Castro e Ribeiro (1979), a partir de dados do vestibular da Cesgranrio de 1973 a 1978, analisam a variação na participação de estudantes de níveis sócio-econômicos mais desfavorecidos na universidade. Dos resultados observados, percebem que não só a presença dos vestibulandos era proporcionalmente menor quanto mais baixo o seu nível social, como também eram menores as suas chances de aprovação nos exames. Quanto à possível democratização do acesso, concluem “não haver evidência de que a universidade se abra para grupos sociais de origem mais modesta no período considerado.” (Castro & Ribeiro: 1979: 13).

Além de ressaltarem a permanência das desigualdades de oportunidades, Castro e Ribeiro chamam a atenção para um novo processo em curso, a formação de barreiras no acesso internas às universidades. Diante da transparência de informações sobre o desempenho exigido nos diferentes cursos e carreiras, observam existir uma pré-seleção, anterior à realização do vestibular, onde os estudantes com fraca formação escolar e de baixa renda tenderam a procurar cursos menos concorridos e prestigiados, enquanto que aqueles de melhor renda e desempenho eram atraídos por carreiras de alto prestígio e maior retorno financeiro:

“[o] aumento no acesso das classes baixas se dá nas carreiras que mais rapidamente se desprestigiam, onde é mais difícil conseguir emprego e onde os níveis médios de remuneração são menores. Ou seja, há uma crescente diferenciação interna da universidade. Os vestibulandos de nível sócio-econômico baixo cada vez menos conseguem atingir as carreiras mais almeçadas.” (ibdem: 18).

Desvenda-se não apenas a seletividade social presente no acesso ao ensino superior, mas também as transformações das desigualdades nas oportunidades educacionais. Percebem como a “dualidade do sistema de ensino”, já observada por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, perpetua-se, não mais através de diferentes cursos de nível médio e seus exames de admissão, mas por meio de cursos superiores em instituições de qualidade distinta e em carreiras de diferentes prestígio e retorno financeiro.

O tom que predominou nos anos 60 e 70 foi de crítica ao projeto incompleto de democratização da educação, ressaltando o descompasso e a contradição entre a visão liberal da educação como espaço da igualdade de oportunidades e a realidade da sociedade brasileira, marcadamente oposta, seja no campo político, econômico ou educacional. Arabela Oliven, ao analisar o processo de expansão do ensino superior do período, centrado no setor privado e na forma de escolas isoladas, conclui que este “representou uma forma de cooptação da classe média, que teve como finalidade ampliar as bases de legitimação do Regime, não representando democratização, mas refletindo isto sim, as contradições da nossa sociedade e, principalmente, as da classe média com seus interesses a curto prazo.” (Oliven, 1980: 75). Para a autora, a expansão teve como motivação conter o perigo da politização e pressão estudantis, organizadas principalmente em universidades públicas, e cooptar o apoio da classe média, tradicionalmente dependente do Estado e da elite, ao projeto político governamental. Ao indicar as finalidades e propósitos político-governamentais que orientaram a ampliação da educação superior, Oliven realça seu distanciamento de ideais democráticos e igualitários.

Lúcio Kowarick, em breve artigo publicado na revista *Ciência e Cultura*, radicaliza a crítica aos fundamentos liberais e aos limites estruturais impostos pelo capitalismo à democratização do ensino e à extensão da igualdade:

“A competição que marca a trajetória escolar não é igualitária. Ao contrário, está marcada por diferentes “handicaps” que transcendem de muito as potencialidades individuais.(...) não são sempre os mais aptos que chegam ao final da corrida, mas são, em grande parte, os que possuem determinadas condições econômicas e sócio-culturais. Os favoritos, aqueles que poderão percorrer a trajetória educacional até os níveis altos, já estão, em grande parte, de antemão escolhidos. O “background” de uma criança ou jovem, isto é, a posição social que ocupa sua família em termos de renda, ocupação, educação, prestígio, acesso a informações etc..., condiciona fortemente a probabilidade do seu sucesso educacional.” (Kowarick, 1976: 134).

Que igualdade é possível quando alguns já nascem favoritos? Para Kowarick, a idéia de igualdade de oportunidades educacionais é algo irrealizável. A democratização do ensino, numa sociedade capitalista liberal, só teria sentido como “um ideal bem intencionado mas utópico.” (ibdem: 135):

“A idéia de uma “democratização fundamental” ou de “extensão da cidadania” que tem como postulado um amplo acesso à educação, perdeu seu vigor enquanto alternativa reformista na medida mesmo em que a expansão educacional tendeu a espelhar as desigualdades de oportunidades existentes entre os diversos grupos sociais de uma sociedade. (...) Mesmo nas sociedades avançadas a questão da igualdade de oportunidades e o suposto sistema de gratificações baseado na “meritocracia” nada mais são do que crenças alimentadas pela ideologia burguesa liberal.” (ibdem: 134).

Ainda que a ênfase nas origens econômicas das desigualdades e a crítica às limitações da igualdade de oportunidades educacionais prevaleceram nos debates sobre democratização do ensino nos anos 60, algumas pesquisas também chamaram a atenção para outros aspectos essenciais à democratização: as desigualdades étnicas e de gênero.

Carmen Lúcia M. Barroso e Guiomar Namó de Mello (1975), em estudo sobre a inserção da mulher no ensino superior, observam que a questão da igualdade no acesso não exigia uma ampliação do ingresso, mas antes uma melhor distribuição das mulheres entre as diversas carreiras, pois elas se concentravam naquelas profissões tradicionalmente femininas, como o magistério. Além disso, as autoras constatam que as mulheres tinham melhor desempenho que os

homens no ensino médio e estavam em maior número entre os candidatos a uma vaga no ensino superior, contudo, suas chances de ingresso eram menores: “Há uma tendência de as diferenças de sexo, quando investigadas na situação escolar, serem favoráveis às mulheres, ao passo que, de modo geral, dá-se o contrário quando o desempenho é avaliado em situações mais padronizadas e impessoais, como em concursos e exames de ingresso.” (Barroso, C.L.; Mello, G.N., 1975: 73). As autoras introduzem uma nova dimensão nos estudos sobre acesso ao ensino superior, a cultura e as relações de gênero, e em específico a observância das características de personalidade e comportamento atribuídos às mulheres.

Dando continuidade às suas pesquisas anteriores, Aparecida Joly Gouveia (1972), ao analisar uma amostra de estudantes matriculados em três universidades na cidade de São Paulo, observa existir uma relação entre a frequência à determinada área de estudos e a situação socioeconômica e a origem étnica da família do estudante. Com relação à influência da origem étnica, que dividiu em cinco categorias – brasileiros, judeus, japoneses, sírio-libaneses e latinos - constata existir uma diferenciação na escolha da carreira, mesmo controlada a variável socioeconômica:

“Os estudantes brasileiros e latinos são os menos propensos à ciência e tecnologia e, por outro lado, os mais propensos a direito, ciências humanas e ramos correlatos. Contrariamente, os japoneses são os que menos freqüentemente matriculam-se nesta área. Concentram-se em ciência e tecnologia quando provêm de família de nível médio ou superior; mesmo, porém, entre os de origem mais modesta, que mais raramente chegam a matricular-se aí, são os japoneses os que mais comumente o fazem.” (Gouveia, 1972: 79).

Essas duas últimas pesquisas apresentadas incorporam a cultura e as diferenças em termos de gênero, raça e etnia à discussão sobre democratização do acesso ao ensino superior como aspectos relevantes a serem considerados. Contudo, será apenas nos anos 80 e principalmente 90 que essas preocupações se generalizam e ganham espaço na agenda das políticas educacionais.

#### **1.4. A redemocratização e a nova reforma dos anos 90**

Os anos 80 foram marcados pelo processo de redemocratização do país, pela Lei de Anistia de 1979, a reorganização da sociedade civil, o movimento pelas Diretas em 1984, o processo constituinte, a elaboração da Constituição de 1988. Foi um período instável econômica e politicamente, caracterizado pelos governos dos vices: primeiramente José Sarney, empossado

presidente após a morte de Tancredo Neves, e depois Itamar Franco, que assume depois do *impeachment* do Presidente eleito Fernando Collor de Mello.

A área educacional vivenciou intensos debates e propostas de reforma, fragilizados, no entanto, pela descontinuidade política. No período de dois mandatos presidenciais, passaram pelo Ministério da Educação - MEC oito dirigentes. Das ações significativas no ensino superior, tivemos a constituição da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior em 1985, que implantou o programa “Nova Universidade” e em 1986 a instituição do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. Dentre as modificações realizadas nas políticas de admissão, houve em 1987 a ruptura em definitivo do modelo único de vestibular, que da centralização anterior passou a um processo de descentralização. Discutiu-se propostas alternativas de acesso a esse nível de ensino, como a avaliação seriada formulada pela Universidade de Brasília e depois pelo MEC com o Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior - SAPIENS; cotas de 50% para alunos carentes em instituições públicas, como propôs em 1986 a Comissão de Assuntos Constitucionais; ou mesmo a extinção do vestibular (Chiroleu, 1996). Outra questão que voltou à pauta foi as vagas ociosas decorrentes, na rede privada, da falta de recursos financeiros dos estudantes e, na rede pública, da rigidez dos exames de acesso. O problema agravou-se na segunda metade dos anos 80: “nos anos de 1986, 87 e 88, as vagas ociosas foram de 8%, 9% e 18%, respectivamente, nas instituições particulares e 3,5%, 12% e 13,5% nas instituições públicas” (Franco, 1989: 103). Esse debate estendeu-se por anos e soluções efetivas ocorreram apenas nos anos 90, como quando a Universidade de São Paulo modificou, em 1993, seus critérios de aprovação nos exames vestibulares, dando maior ênfase em seu caráter classificatório e restringindo medidas eliminatórias (Beisiegel, 1995).

Em meados dos anos 90, nos deparamos com um cenário político em certa medida distinto daquele da década anterior, principalmente pela definição mais clara de um projeto de reforma para o Estado e para a área educacional, inclusive no nível superior. Por contraste, o que caracterizou esse momento foi a continuidade, marcada pela reeleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso, governando o país por dois mandatos consecutivos e pela permanência de um único Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, durante oito anos.

A expansão do ensino superior pela diversificação e privatização do sistema orientou as decisões do MEC e do recém-criado Conselho Nacional de Educação e consolidou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB aprovada em 1996 e no Plano Nacional de Educação - PNE de 2001. Em termos do acesso ao nível superior, a LDB permitiu a existência de

outros sistemas de ingresso que não os exames vestibulares; estabeleceu novos modelos de instituições e cursos superiores, como os Centros Universitários, que não necessitam dedicar-se à pesquisa e dispensam a autorização prévia para a criação de novos cursos, e os chamados "cursos seqüenciais por campo de saber", de menor duração que os tradicionais. Já o PNE propôs uma expansão do ensino superior dos atuais 9%<sup>7</sup> para, ao menos, 30% da população brasileira na faixa etária dos 18 aos 24 anos até o final de 2010; a manutenção da proporção de alunos em instituições públicas superiores em um patamar mínimo de 40%; e a definição de ações direcionadas à inclusão de minorias vítimas de discriminação na educação de nível superior.

Analisando os dados educacionais dos anos 80 e 90, observou-se uma significativa expansão do ensino fundamental, que em 2002 atingiu 97% das crianças na faixa etária correspondente, totalizando 35,150 milhões de matrículas e garantindo sua quase universalização. O ensino médio contabilizou 8,710 milhões de matrículas nesse mesmo ano e cresceu 53% de 1996 a 2002. Em 2000, os concluintes no ensino fundamental eram 2,648 milhões e no ensino médio 1,836 milhões (Censo da Educação Básica – 2000 e 2002). Já a expansão do ensino superior concentrou-se nos anos 90 e ocorreu majoritariamente no setor privado.

De 1,377 milhões de alunos matriculados na educação superior em 1980 passamos para 1,518 milhões de alunos em 1989. Enquanto que a matrícula total cresceu no período 11%, no ensino privado aumentou 5% e no público estadual 77%. A proporção de matrículas em instituições de ensino superior privadas diminuiu de 64% para 61,5%.

O número de vagas aumentou muito pouco, passando de 404 mil em 1980 a 466 mil em 1989. O número de candidatos ao vestibular manteve-se praticamente o mesmo: eram 1,800 milhões em 1980 e 1,818 milhões em 1989, tendo atingido um pico de 2,193 milhões em 1987. A relação candidato vaga caiu de 4,5 em 1980 para 3,9 em 1989. O quadro geral foi de estagnação na década de 80.

A situação começou a mudar nos anos 90. De 1,540 milhões de alunos matriculados em 1990 passamos para 3,479 milhões em 2002, representando um crescimento de 126%, mais acentuado a partir de 1995. O número de vagas subiu de 502 mil em 1990 para 1,773 milhões em 2002, representando um crescimento de 253%, onde o setor privado aumentou 282% e o público 70% em relação à oferta de vagas. As instituições privadas possuíam 83% do total de vagas oferecidas em 2002. No entanto, eram responsáveis por 70% do total de alunos matriculados em instituições de ensino superior, já indicando uma taxa significativa de ociosidade.

---

<sup>7</sup> Esse percentual aproxima-se dos 13% quando são contabilizadas as matrículas de alunos de faixas etárias superiores.

O número de candidatos também aumentou significativamente: de 1,905 milhões em 1990 chegamos a 4,984 milhões em 2002, representando um crescimento de 162%. Apesar da maioria das vagas estar concentrada nas instituições privadas, a maior parte dos alunos candidatou-se a uma instituição pública, federal ou estadual, onde a procura tem aumentado consideravelmente a cada ano. Do total de candidatos inscritos, 3,779 milhões não conseguiram uma vaga em instituição de ensino superior; nas instituições públicas, o número de candidatos deixados de fora do sistema foi de 2,346 milhões e nas privadas 1,432 milhões.

A relação candidato/vaga variou de 3,8 em 1990 a 2,8 em 2002. No entanto, essa queda concentrou-se basicamente nas instituições privadas, onde a relação baixou para 1,6, enquanto que nas públicas esta só tem aumentado, sendo de 8,9, em média, em 2002. No que diz respeito aos sistemas de acesso, os ingressantes através de processos distintos do vestibular representavam 9% do total em 2002.

Podemos observar por esses dados que, apesar do número de vagas oferecidas ter aumentado em proporções maiores que a procura, ela não tem sido suficiente para atender ao crescente número de alunos excluídos do sistema. Fazemos um pequeno exercício de projeção da demanda por educação superior para entendermos melhor que público é esse e quais os desafios que nos tem colocado. Com a regularização do fluxo no ensino fundamental, o número de concluintes do ensino médio aumenta a cada ano, fazendo crescer a procura por educação superior. Se tomarmos os dados de 2000 e considerarmos que por volta de 30% daqueles com diploma do ensino médio queiram continuar seus estudos no nível superior, teremos um novo contingente de 600 mil alunos a cada ano! No entanto, esse número representa apenas metade dos ingressos atuais e um terço das vagas oferecidas na educação superior. Num cenário ideal, se considerarmos que todos os alunos que terminarem o ensino fundamental conclua também o ensino médio, teremos um total de 2,648 milhões alunos por ano. Levando em conta a proposta do PNE, onde se indicou que pelo menos 30% dessa população deveria ter acesso ao ensino superior, teremos cerca de 800 mil novos alunos/ano, número também inferior aos ingressos e vagas oferecidas atualmente. Contudo, devemos somar a esses novos alunos os candidatos que nos anos passados ficaram de fora do sistema, número este que em 2002 chegou a 3,779 milhões estudantes. Ou seja, o grande desafio em termos de acesso ao ensino superior está em atender à demanda reprimida dos anos anteriores. Resolvida esta questão, os concluintes do ensino médio já estariam, ao menos em termos de vagas disponíveis, atendidos pelo sistema hoje existente.

Analisando a democratização do ensino nos seus vários níveis até os anos 60, Celso R. Beisiegel (1964; 1986) chama a atenção para a importância do fenômeno da expansão da rede

escolar paulista, no ensino primário e especialmente nos ginásios, e de seu impacto no segundo ciclo do ensino médio e no nível superior, numa tendência à ampliação da igualdade de oportunidades. Mais do que os debates e embates políticos e educacionais, entende que foi a própria dinâmica da expansão progressiva do acesso à educação a força que impulsionou a democratização: “As diversas barreiras seletivas vêm sendo pouco a pouco empurradas para os degraus mais elevados da pirâmide escolar – do primário pra o primeiro ciclo do nível médio e deste para os cursos médios de segundo ciclo e para o ensino superior.” (Beisiegel, 1986: 389). Ao final dos 90, depois de uma quase universalização da educação fundamental e da significativa expansão do ensino médio, estaríamos vivenciando, pelo que os dados indicam, outro desses momentos, onde a pressão pela expansão de vagas na educação superior configura um contexto favorável à “democratização” desse nível, quiçá até em termos de um direito ao ensino superior.

A ampliação dos níveis anteriores acabou por trazer à cena nova exigência por vagas, agora no ensino superior, e especialmente nas instituições públicas. A demanda parte de um novo estrato social, que cursou majoritariamente a escola pública e que em geral não teria as mesmas facilidades da classe média em financiar seus estudos superiores. É sintomático desse novo perfil de estudantes o tipo de movimentos sociais que surgiram reivindicando melhorias no acesso ao ensino superior, como o fenômeno dos cursos pré-vestibulares alternativos, de baixo custo e voltados para alunos carentes e/ou negros; as ações pela gratuidade nas taxas de inscrição dos vestibulares; o movimento dos “Sem-Universidade”; o retorno da discussão sobre a universidade popular; as propostas pelo fim do vestibular; e as políticas de ação afirmativa através de cotas sociais e raciais. Numa conjuntura de expansão, muitas dessas medidas alcançaram legitimidade política e ganharam força no debate sobre democratização do final dos anos 90.

### **1.5. Debate: velhas e novas questões**

Em 1979, foi realizado no Rio de Janeiro o Seminário “O vestibular: dilemas do acesso ao ensino superior no Brasil”, promovido pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, pela Secretaria de Ensino Superior do MEC e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Seguiram-se vários outros seminários sobre o acesso ao nível superior nos anos 80. Avaliando os assuntos em pauta, Nícia M. Bessa observa uma recorrência em torno da temática do acesso:

“A discussão sobre o acesso ao ensino superior, no Brasil, além de antiga, tende a repisar temas, problemas e propostas de alterações no processo de seleção de candidatos aos cursos de 3º grau (Vianna, 1986; Franco, 1985). E de tal forma o faz

que, ao invés de se caminhar para a avaliação objetiva de alternativas de solução para os problemas identificados, caminha-se para um estado que Vianna (1986) qualifica de “perplexidade”. De fato, se forem comparadas as sugestões do seminário sobre o acesso ao ensino superior realizado em 1980 com as dos seminários de 1986 e de 1988, não se poderá concluir que haja diferenças essenciais entre elas.”(Bessa, 1990: 47).

Poderíamos estender essa avaliação também às discussões realizadas nos anos 70, pois muitos dos temas e problemas elencados voltam nos anos 80, mas sob influência de um novo contexto político, social e educacional, o que abriu espaço para novos debates acerca do acesso ao ensino superior.

O argumento de que o problema da desigualdade de oportunidades no acesso não estaria propriamente no vestibular, mas antes no ensino médio ou mesmo na educação fundamental é um exemplo. Discutido nos anos 70, consolidou-se como questão central no início dos anos 80, e permaneceu como consenso nos anos 90. Trazia como preocupação a expansão, universalização e qualidade da educação básica e vinha informado pelos estudos sobre evasão e repetência que diagnosticaram as perversidades de nosso sistema de ensino (Ribeiro, 1988, 1990, 1991). De acordo com essas pesquisas, a trajetória educacional significava um processo de perdas contínuas ao qual sobreviviam um número cada vez menor de alunos: de 100 alunos que ingressavam na 1ª série, apenas 50 chegavam à 2ª série, 38 conseguiam completar o ensino fundamental, 20 ingressavam no ensino médio, sobrando apenas 9 que acessavam o ensino superior (Ribeiro, 1991). Argumentou-se que, para que poderemos pensar uma democratização do acesso ao ensino superior “entre muitos”, seria preciso resolver o problema dos níveis anteriores. Ou seja, a seletividade não se limitava ao acesso à universidade, mas abrangia o percurso anterior e a eliminação por antecipação ocorrida nas escolas de 1º e 2º graus (Ribeiro, 1991).

Atualmente, com a quase universalização do ensino fundamental e depois de alguns sistemas de ensino implementarem medidas para a regularização do fluxo escolar, a discussão concentra-se na questão da qualidade do ensino oferecido. Argumenta-se que políticas preocupadas com a igualdade no acesso à educação superior deveriam investir na melhoria da qualidade da educação básica, ao invés de proporem alterações no sistema de ingresso. Em alguns casos, essas soluções foram definidas como excludentes entre si.

Grupos de educadores nacionais e internacionais, inspirados pelo Relatório do Banco Mundial sobre as universidades públicas na América Latina e Caribe, questionaram a gratuidade dessas instituições de ensino superior, por eles caracterizada como um desperdício de dinheiro

público, que deveria ser investido nos níveis anteriores, ainda não universalizados, garantindo uma melhoria na qualidade do ensino (Ribeiro, 1988; Schwartzman, 1996; Castro, 2001). Sustentaram que as universidades públicas e gratuitas na verdade serviriam para acentuar e reproduzir as desigualdades sociais ao invés de contribuir para a democratização, pois seus alunos seriam selecionados principalmente das classes alta e média. Criticaram-nas por possuírem um discurso democratizador, mas uma prática elitista. A acusação foi contundente: quem podia pagar estudava de graça e nas melhores instituições; quem era pobre ainda tinha de pagar por seus estudos e frequentava as instituições de qualidade mais duvidosa.

Originalmente, a gratuidade dos cursos superiores foi pensada como condição facilitadora do acesso a alunos de classes desfavorecidas, pois eliminava a barreira mais elementar ao ensino superior, a capacidade de custear os estudos. Já presente na Reforma Rocha Vaz, de 1925, possibilitou aos alunos cursarem sem ônus uma faculdade ao estipular que cada escola superior devia ter cinco alunos matriculados gratuitamente por série. Os estudantes eram selecionados “um pela nota no exame vestibular, outro por indicação do governo e outros três indicados pelo próprio corpo discente.” (Santos, 1998: 245). A Constituição de 1934, no seu artigo 157, estabeleceu um auxílio governamental aos alunos carentes, oferecendo além de uma bolsa de estudos, material escolar, assistência à saúde e ajuda de custos. Nos anos 50, instituiu-se a gratuidade em instituições de ensino superior públicas estaduais, como previa, por exemplo, a Constituição Paulista de 1947. Mas, nacionalmente, só foi garantida na Constituição Federal de 1988.

Além da questão da qualidade da educação básica e da gratuidade do ensino superior, aprofundaram-se as observações sobre os mecanismos de diferenciação nas chances de acesso à educação superior. Seguindo os resultados encontrados no estudo de Ribeiro e Klein (1979), constata-se que os candidatos “conheciam o seu lugar” e o que podiam almejar na escolha das instituições e carreiras às quais prestavam o vestibular (Klein & Ribeiro, 1982; Ribeiro, 1991; Paul & Silva, 1998). Concomitante à expansão e abertura do acesso ao ensino superior, percebe-se existir um processo de re-acomodação das desigualdades nas oportunidades educacionais, agora mais acentuada na hierarquização das carreiras:

“Por ocasião da expansão de vagas no início da década de setenta, era cada vez mais difundida a idéia de que a abertura da universidade seria um dos caminhos para a democratização da sociedade. O que na realidade ocorreu foi uma redução da variância social, no interior das carreiras, por tipo de instituição, e um aumento da variância entre carreiras e tipo de instituições. Em outras palavras, as carreiras e

instituições de maior prestígio selecionam candidatos cada vez mais homogêneos em termos sócio-econômicos, ao passo que os candidatos de carreira e instituições de menor prestígio se distanciam cada vez mais das características dos primeiros.” (Klein & Ribeiro, 1982: 33).

Segundo Klein e Ribeiro, o mecanismo operacional dessa estratificação ocorre em duas etapas: uma pela pré-seleção, realizada pelos candidatos ao analisarem suas chances de ingresso, e outra pela seletividade dos exames vestibulares, sendo ambas fortemente influenciadas por fatores sócio-econômicos (Klein & Ribeiro, 1982). Jean-Jacques Paul e Nelson do Valle e Silva (1998) observam ainda que, mesmo entre aqueles candidatos com desempenho acadêmico semelhante, existe uma seleção desfavorável aos oriundos de meios sociais mais modestos devido, em parte, à estrutura dos cursos e à impossibilidade de trabalharem: “Os candidatos ao vestibular (...) não podem se decidir por cursos que exijam muitas horas ou tempo de estudo, como o de Medicina. Aqueles com melhor perfil acadêmico e que precisem trabalhar preferem escolher como alternativa as carreiras de Administração de Empresas, Economia, Direito ou Informática.” (Paul & Silva, 1998: 128). Ou seja, as exigências e a maneira como estão organizados alguns cursos superiores, como no caso daqueles funcionando em tempo integral, excluem por antecipação o aluno trabalhador.

A abertura de cursos noturnos foi a principal alternativa utilizada para facilitar o acesso desse público ao ensino superior:

“A participação maior do setor público através da expansão prioritária do turno noturno seria uma alternativa de democratizar não somente o acesso mas o próprio sistema de educação superior, de forma a reverter a tendência à dicotomia hoje existente entre noturno e diurno e a permitir um resultado similar em termos da formação profissional entre os egressos dos dois turnos.”(Porto & Santos, 1988: 283).

Pesquisas sobre a temática observaram que, além de o ensino noturno predominar em instituições privadas, concentrava-se em determinadas áreas de conhecimento – majoritariamente a área de humanas -, dificultando as possibilidades de acesso do aluno trabalhador a outras áreas de seu interesse. Em 2002, no Brasil, já contávamos com mais matrículas no período noturno que no diurno, respectivamente, 57,6% e 42,4%. Contudo, o setor privado era responsável por 81,2% das matrículas no noturno. No setor público, as instituições federais possuíam 24,7% de suas matrículas no período noturno, e as estaduais 40% (Censo do Ensino Superior, 2003).

Apesar disso, ao final dos anos 90 estabeleceu-se um contraponto às críticas sobre a elitização das universidades públicas. Em pesquisa sobre a equidade e heterogeneidade do ensino

superior brasileiro, Helena Sampaio, Fernando Limongi e Haroldo Torres (2000), ao compararem alunos do setor público e privado, observam uma maior presença de estudantes com menor renda e negros no primeiro, contradizendo o mito de que o ensino público estava direcionado à elite enquanto o privado era destinado aos pobres:

“As universidades públicas, conforme os dados mostram, apresentam maiores proporções, comparativamente às universidades e estabelecimentos não universitários privados, de formandos com baixa renda familiar. Uma vez que esta sobre-representação das camadas de renda mais baixa nas universidades públicas ocorre em todos os cursos, tal fato não pode ser atribuído somente às características dos cursos oferecidos.

Vale observar ainda que no outro extremo da escala social, o fenômeno se inverte e assume contornos ainda mais fortes. Isto é, dos formandos com renda familiar mensal igual a 50 salários mínimos ou maior, constata-se que cerca de setenta e cinco por cento cursaram instituições de ensino superior privadas (...)” (Sampaio et al, 2000: 75).

As características sócio-econômicas dos estudantes permaneceram atreladas a uma hierarquização de cursos, contudo, a possibilidade de estudantes desfavorecidos socialmente ingressarem em carreiras de alto prestígio e elitização, como Medicina, ocorreu somente nos cursos oferecidos em instituições públicas (Sampaio et al, 2000: 79). Ou seja, ainda que as universidades públicas continuem favorecendo os estudantes em melhores condições sócio-econômicas, em termos comparativos, a exclusão destes tem sido menor nas instituições públicas que nas privadas.

Em relação à reprodução das desigualdades sociais, observam que, além do ensino superior público não reforçar a iniquidade, talvez ocorra o contrário:

“Os alunos egressos das universidades públicas apresentam um desempenho médio, considerando-se a média na Prova Geral (ENEM), superior ao de seus colegas dos demais estabelecimentos, não importando suas características socioeconômicas. Assim, independentemente de sua origem social, o formando das universidades públicas tem melhor formação que os demais. Nestes termos, o ensino superior público, na ausência de um sistema de bolsas de estudo que permita aos mais pobres financiar seus estudos adequadamente, acaba funcionando como um instrumento possível para superar desigualdades ou para, ao menos, diminuir a iniquidade do sistema.” (Sampaio et al, 2000: 75).

Esses resultados nos permitem rediscutir as críticas que vinham sendo feitas às universidades públicas brasileiras e questionar as soluções apresentadas, como a privatização do sistema e cobrança de mensalidades. Além disso, a pesquisa introduziu em sua análise a preocupação com as diferenciações raciais e observou que a raça foi um aspecto significativo na explicação das desigualdades de oportunidades educacionais:

“o fato de ser jovem negro ou pardo parece implicar um nível mais baixo de escolaridade, independentemente do nível de renda familiar do jovem. Além disso, a diferença parece mais acentuada nos níveis de renda mais elevados do que nos mais baixos. Esses resultados são importantes porque indicam de forma muito contundente que a questão da cor é um dos aspectos constitutivos do fenômeno da desigualdade no sistema educacional brasileiro.” (Sampaio et al, 2000: 23).

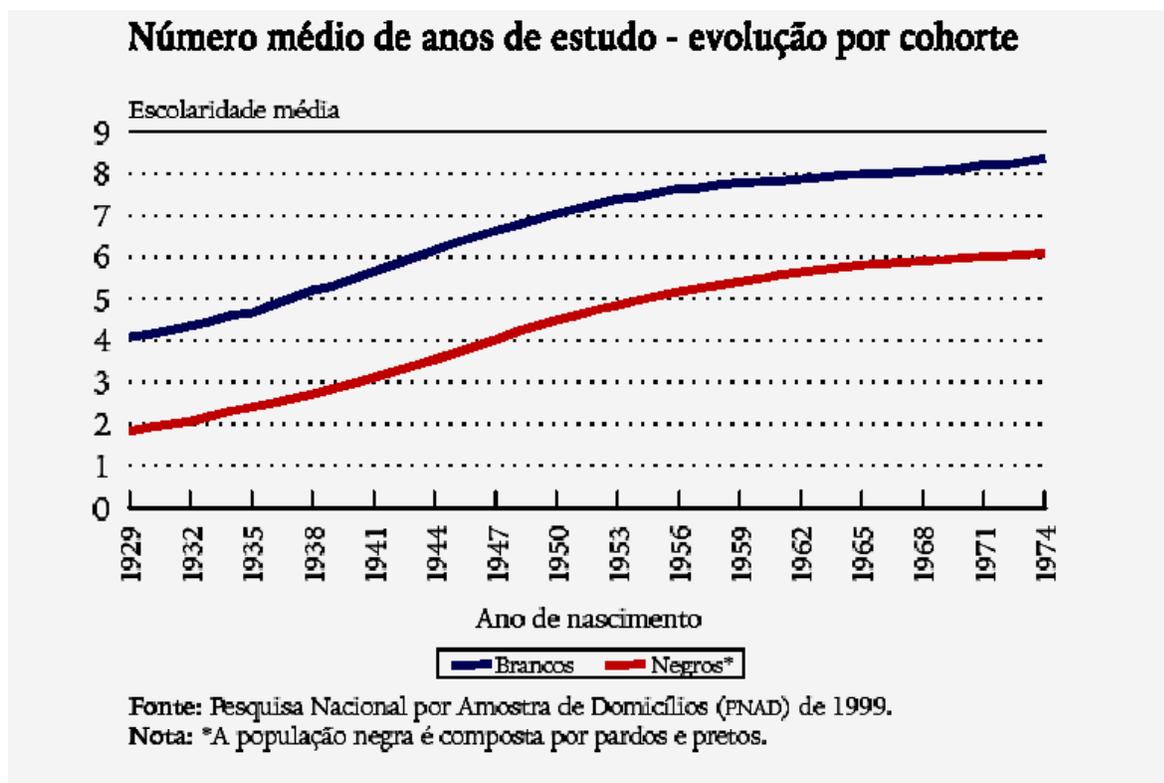
Ao contrário do que se supunha, percebem que a presença de negros e pardos, independentemente do curso, foi mais significativa nas universidades públicas e não em privadas, reforçando a idéia que as primeiras são mais abertas e democráticas.

Desde o final dos anos 70, podemos encontrar a temática racial nos estudos sobre desigualdades educacionais. Contudo, levantamentos sobre o estado da arte da produção que articula raça e educação (Pinto, 1992; Hasenbalg e Silva, 1990; Barcelos, 1992) perceberam que os trabalhos na área educacional constantemente negligenciaram a dimensão racial e seus efeitos na distribuição das oportunidades educacionais no Brasil. A tradição universalista brasileira, presente inclusive na educação, freqüentemente reduziu a questão racial à social, negando uma especificidade ou mesmo a existência de qualquer problema racial no país. Ao final dos anos 90, isso começou a mudar.

Em recente pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA, Ricardo Henriques (2001) constata que, apesar da progressiva expansão educacional ocorrida na última década e dos diferentes grupos raciais por ela beneficiados, as desigualdades nas oportunidades educacionais permaneceram inalteradas:

“Sabemos que a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens — a mesma observada entre seus avós. (...) Em termos do projeto de sociedade que o país está construindo, o mais inquietante é a evolução histórica e a tendência de longo prazo dessa discriminação.” (2001: 30).

O gráfico abaixo ilustra a permanência e rigidez das desigualdades raciais brasileiras e como as políticas educacionais utilizadas no período não foram capazes de alterá-las.



Apesar da melhoria constante no nível de escolaridade da população brasileira, seja ela branca ou negra, a distância que separava no início do século XX esses grupos raciais permaneceu praticamente a mesma 100 anos depois. O que pesquisas como esta vem tentando demonstrar é que as desigualdades e diferenças educacionais entre brancos e negros não são explicáveis unicamente através de suas circunstâncias sócio-econômicas.

Em estudos sobre as desigualdades raciais onde se controlou o rendimento familiar, observa-se que: a taxa de escolarização da população negra é significativamente inferior àquela da população branca; que entre a população negra é maior a taxa de analfabetismo; que existe uma maior porcentagem de crianças negras com atraso escolar, evasão e repetência e uma menor representação no nível educacional superior (Rosemberg et. al., 1986; Hasenbalg & Silva, 1990).

As pesquisas sobre desigualdades raciais no acesso e permanência ao ensino superior seguiram as preocupações presentes nos estudos da área - como a questão da expansão da educação básica, as dimensões da evasão e repetência (Barcelos, 1992), a hierarquização dos cursos superiores, a seletividade do vestibular, a desigualdade no perfil dos ingressantes do ensino superior -, mas introduziram a dimensão racial nessas análises.

Em levantamento pioneiro de dados sobre a composição racial de estudantes de instituições de ensino superior federais, Delcele M. Queiroz (1998, 2002) observa uma expressiva desigualdade racial nas oportunidades de acesso, intensificada no caso do ingresso a carreiras de elevado prestígio social. Entretanto, em alguns cursos menos concorridos, constata que a porcentagem de estudantes negros correspondia à sua proporção nos estados. Ou seja, caso fosse utilizado, por exemplo, o sistema de cotas raciais, apenas os cursos superiores mais seletivos seriam beneficiados com um acréscimo na representação de seus alunos negros. Nos demais, isso teria pouco impacto. Essas descobertas sublinham a importância de realizarmos estudos regionais e institucionais mais detalhados para conhecermos quais as dimensões das desigualdades raciais na educação superior.

Em alguns casos, o debate deve ser direcionado não mais ao acesso, mas às condições de permanência dos alunos no curso. Com a inclusão de novos segmentos sociais nas instituições de ensino superior, torna-se cada vez mais relevante observarmos como as desigualdades reproduzem-se dentro da universidade. O assunto ainda é pouco discutido, mas recebeu uma importante contribuição com um estudo desenvolvido por Gláucia Villas Boas.

Villas Boas (2001) se propôs avaliar uma experiência realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujo objetivo era incluir dentre os alunos de iniciação científica do curso de Ciências Sociais estudantes oriundos de setores sociais desfavorecidos. Ao analisar os resultados desse trabalho, Villas Boas capta talvez um novo movimento da trajetória pendular da educação, já perceptível em alguns cursos. Percebe existir um processo de “reelitização” do ensino, não mais através das restrições no acesso nem da hierarquização social das carreiras, mas daquele desencadeado no interior de cada curso. São diferenciações que operam através de distintas possibilidades de vivência institucional e aproveitamento do curso, como no caso do envolvimento em pesquisas de iniciação científica e atividades extra-curriculares. A temática é provocadora, ao questionar não apenas as instituições universitárias, mas também a prática docente. Distante tanto das posições que isentam a universidade de responsabilidades diretas pelas desigualdades educacionais ao enquadrá-las como um problema macro-social, quanto das visões redentoras e emancipadoras da educação, Villas Boas chama atenção para o que ocorre dentro dos muros universitários, nas práticas cotidianas de seus atores:

“Nos depoimentos colhidos, é recorrente a evocação de uma entidade impessoal, a *sociedade* ou o *sistema*, cujo funcionamento precário distribui mal os bens de renda, educação, justiça etc. para justificar as desigualdades entre os alunos. Não se considera o fato de que a universidade também seleciona e partilha. Justamente

porque é reconhecida por muitos como o lugar do talento e da excelência, procura-se fora dela, no sistema de estratificação ou no sistema escolar, a origem do mal-estar, como se a vida social fosse constituída de nichos, níveis, patamares isolados e incomunicáveis.

A ética de conduta dos professores fundamenta-se na igualdade formal dos estudantes, definida pelo conjunto de ensinamentos básicos que assegura seu ingresso na universidade por exame. Qualquer diferença que se note haver entre eles é fruto de virtude, dom, inquietação, interesse, carisma. A resistência dos docentes não é a de encarar as desigualdades sociais, mas, sim, de percebê-las dentro da universidade. Em sua prática regular de selecionar e dividir, não se dão conta de que são responsáveis pela partilha à qual o estudante se sujeita ao entrar na universidade.” (Villas Boas, 2001: 111).

## **1.6. Considerações**

O tema da democratização do acesso ao ensino superior foi analisado sob diferentes perspectivas ao longo dos últimos quarenta anos: abrangeu a preocupação com a expansão das vagas e do sistema de ensino; a equiparação dos candidatos seja pela eliminação de barreiras formais como distintos cursos de nível médio, seja pela expansão da educação básica; a flexibilização dos mecanismos de seleção; a explicitação das desigualdades sociais, de gênero e raciais nas oportunidades de acesso; o questionamento da hierarquização social e racial nos cursos superiores; a existência de instituições e cursos de distinta qualidade, assim como formas desiguais de aproveitamento dentro dos cursos.

Contudo, a democratização das oportunidades de acesso à educação não foi um processo homogêneo; antes, operou por disputas políticas que acompanharam e impulsionaram os debates na área educacional e sua dinâmica na sociedade. O próprio termo democratização traz forte conotação política marcada por um posicionamento diante das tensões entre projetos distintos de sociedade e de educação, que determinaram a avaliação mais ou menos positiva realizada das transformações ocorridas nas últimas quatro décadas. Em alguns casos, a mera expansão das vagas no ensino superior foi entendida como uma democratização; em outros, essa mudança foi vista como insuficiente. Neste caso, a produção sobre democratização do acesso caracterizou-se por criticar a incompletude de seu projeto, ressaltando as contradições da concepção liberal de universalidade e, em alguns momentos, radicalizando as exigências por igualdade na educação, rompendo inclusive limites estruturais.

Tradicionalmente, predominaram no debate as perspectivas que privilegiaram o estudo das origens sociais das desigualdades nas oportunidades de acesso. Em meados dos anos 90, percebemos uma inflexão nessa postura quando ganharam espaço análises que inseriram a questão racial no debate sobre a democratização. Foram trabalhos que se originaram no campo dos estudos de relações raciais, mas que, na interação com a área educacional, compartilharam muitas das questões e parâmetros de análise que informaram a discussão até o momento. Contudo, as desigualdades, sejam elas sociais ou raciais, parecem sempre maleáveis o suficiente para assumirem novas formas à medida que as políticas educacionais vão cerceando seus mecanismos de reprodução e perpetuação.

Nesse século XXI, diante de um novo contexto de reforma do ensino superior e de pressões por expansão e ampliação das igualdades de oportunidades, que democratização podemos esperar/desejar para a educação superior brasileira? Luiz Antonio Cunha (1982 [1977]) nos propõe pensar o ensino superior através de um processo constante de abertura e fechamento de seu acesso, o qual diríamos que caracteriza duas perspectivas constitutivas e sempre presentes no embate político acerca da educação superior. Ao longo dos últimos quarenta anos, o ensino superior sentiu a ação de duas forças polarizadas, que chamaria de pressão por equidade/expansão e pressão por excelência/qualidade, forças essas que variaram de intensidade e por vezes atuaram simultaneamente.

Identificamos três posturas decorrentes dessa relação entre expansão e qualidade do ensino no Brasil: a) uma pragmática, que entende haver uma seqüência lógica nesses movimentos, onde primeiramente apareceria a pressão por acesso e se garantiria a expansão quantitativa do sistema, para em seguida atender às reivindicações por padrões idênticos de qualidade; b) outra igualitária, defendendo que esses são dois processos que teriam de ocorrer simultaneamente; c) por fim, a conservadora, que dá especial ênfase à qualidade do ensino oferecido a ponto de defender restrições à ampliação do sistema. São alterações entre uma e outra postura que movimentam as ações e debates sobre o acesso ao ensino superior, numa trajetória semelhante à imagem do pêndulo analisada por Luis Antonio Cunha (1982 [1977]). O pêndulo da educação oscilaria entre uma posição de fechamento das oportunidades de acesso ao ensino superior – por exemplo, pela contenção do aumento das vagas e pelo fortalecimento da seletividade do vestibular, justificadas pela preocupação com a qualidade do ensino - e uma posição de abertura – pela expansão das vagas e estabelecimentos e pela flexibilização dos exames de ingresso, por exemplo. Na concepção de Cunha, as forças atuantes nesse processo se originam das tensões entre as diversas funções da educação: "Esse movimento pendular de

abertura/fechamento, ou de expansão/contenção, tem seu motor nas contradições entre a função do sistema de ensino (superior em particular) de discriminação social e sua imagem (ideológica) de mecanismo de ascensão social, de redistribuição de renda.” (Cunha, 1982 [1977]: 18).

Hoje, no início de um novo século, observamos um novo momento dessa ação pendular com a questão das políticas de igualdade racial e, principalmente, através das tensões e oposições que suscitam. Poderiam as políticas de ação afirmativa alterar esse movimento observado por Cunha, ao tentarem alcançar um equilíbrio no ensino superior entre a valorização do mérito e capacidade individuais e a garantia de efetiva igualdade de oportunidades? A principal proposta dessas políticas é a ruptura do círculo de reprodução das desigualdades, especialmente em termos raciais. Terão elas, ao menos potencialmente, essa capacidade de romper ou minorar as desigualdades educacionais?

Antes de analisarmos a experiência de ação afirmativa realizada nos Estados Unidos, as contradições de sua promessa de igualdade e observarmos os resultados a que chegou, apresentamos quais as inovações trazidas por essa proposta, tanto no plano normativo quanto discursivo, à maneira como formulamos e pensamos a concepção moderna de igualdade.

## 2. A Igualdade que Perturba a Justiça no Mundo Moderno: o discurso sobre ação afirmativa

“... não creio que os teus decretos tenham tanto poder que permitam a alguém saltar por cima das leis, não escritas, mas imutáveis, dos deuses; a sua vigência não é, nem de hoje nem de ontem, mas de sempre, e ninguém sabe como e quando aparecem.” (Sófocles, *Antígona*)

Existem dois significados clássicos de justiça, um que a identifica com a legalidade e outro que diz justa uma ação que respeita certa relação de igualdade. Em diversos ordenamentos sociais contemporâneos, sua conservação tem sido associada à observação de ambos os princípios de modo conjugado: "a alteração da igualdade é um desafio à legalidade constituída, assim como a não-observância das leis estabelecidas é uma ruptura do princípio de igualdade no qual a lei se inspira." (Bobbio, 1997: 15).

A igualdade, no debate político moderno, constitui-se em um dos valores fundamentais em que se inspiraram filosofias e ideologias. Designada positivamente como algo que se deseja, não possui, entretanto, um valor intrínseco. Consiste, antes, numa relação que se estabelece:

"o que dá a essa relação um valor, o que faz dela uma meta humanamente desejável, é o fato de ser justa. (...) uma relação de igualdade é uma meta desejável na medida em que é considerada justa, onde por *justa* se entende que tal relação tem a ver, de algum modo, com uma ordem a instituir ou a restituir" (Bobbio, 1997: 15).

A justiça, em termos estritos, por estar no âmbito das questões normativas, envolve constantemente desacordos morais, ao passo que a igualdade, por outro lado, pode ser pensada em termos descritivos (Bobbio, 1993). Duas pessoas podem discutir e nunca chegar a um consenso sobre o que entendem por racismo ou discriminação racial e se os reprovam ou não, mas podem concordar sobre a existência ou não de uma relação específica de igualdade entre grupos raciais distintos.

Uma das máximas muito proclamadas no pensamento político ocidental é a de que "todos os homens são ou nascem iguais", mas o que atribui uma conotação positiva a essa enunciação não é a igualdade, "mas a extensão da igualdade a todos" (Bobbio, 1997: 23). Nesse sentido, "dizer que dois entes são iguais sem nenhuma outra determinação nada significa na linguagem política; é preciso que se especifique com que entes estamos tratando e com relação a que são iguais, ou seja, é preciso responder a duas perguntas: a) igualdade entre quem?; e b) igualdade em quê?" (Bobbio, 1997: 11-12).

Quais foram os acordos que permearam o que convencionamos chamar de modernidade ocidental, especialmente aqueles proclamados nas declarações de direito, e o que os respectivos desacordos nos dizem acerca das noções de justiça e igualdade ao longo desse período?

## 2.1. As Declarações de Direito

As declarações de direito do mundo moderno nasceram a partir de teorias filosóficas nas quais estavam imersos os intelectuais europeus do século XVIII. Caracterizado como Iluminismo, ou Ilustração, como prefere Sergio Paulo Rouanet, o período simboliza o triunfo do racionalismo e jusnaturalismo, através de pensadores como John Locke, Voltaire, Montesquieu, Diderot, Rousseau, Kant. Em sua essência, o pensamento moral da época entendia ser possível construir uma sociedade ética com base em fundamentos seculares, sem recorrer aos ensinamentos religiosos. O paradoxo de Pierre Bayle (1647-1706), onde “uma sociedade de ateus poderia ser mais ética que uma sociedade baseada na religião” (Rouanet, 1992: 150), e sua monumental obra *Dictionnaire historique et critique* (1696), influenciou a muitos desses iluministas. A essa postura Rouanet chama de cognotivismo, ou seja, uma

“atitude intelectual que postula a possibilidade de uma ética capaz de prescindir da religião revelada e que, em princípio, não vê diferença categorial entre o conhecimento do mundo empírico e o conhecimento do mundo moral: a mesma razão capaz de desvendar as estruturas do mundo natural é capaz de descobrir os fundamentos do comportamento moral e da norma ética.” (Roanet, 1992: 149-150).

Importante corrente filosófica, o jusnaturalismo moderno, enquanto um dos possíveis fundamentos dessa moral leiga, sustentou a idéia de que o homem enquanto tal teria direitos naturais. “Segundo Locke, o verdadeiro estado do homem não é o estado civil, mas o natural, ou seja, o estado de natureza no qual os homens são livres e iguais, sendo o estado civil uma criação artificial, que não tem outra meta além da de permitir a mais ampla explicitação da liberdade e da igualdade naturais.” (Bobbio, 1992, 29).

Historicamente, a idéia do direito natural não surge com a filosofia do século XVIII, remonta, antes, ao pensamento cristão e clássico, aos grandes moralistas e poetas da Antiguidade, especialmente Sófocles. *Antígona*, uma de suas melhores tragédias, serviu como inspiração e reflexão a variados pensadores, como Hegel, Kant, Rousseau, e trouxe como questão central o confronto entre o direito natural e o direito positivo do Estado.

A novidade do Iluminismo foi a idéia de declaração, através da qual o direito natural passou a figurar como lei escrita e positiva:

“Historicamente, as declarações de direito têm funcionado como instrumentos destinados a refrear o poder absoluto e autocrático. (...) Há certas declarações de direito de caráter constituinte, influenciadoras do ordenamento jurídico e político, que criam o próprio direito e o definem, sem prejuízo do desenvolvimento que possam ter na legislação ordinária. Recebem o nome genérico de declarações de direitos e apresentam uma problemática interessante, por se acharem no nível da norma fundamental ou constituição”(Silva, 1986: 301-302).

Predominou, nesse momento, uma concepção individualista de sociedade, onde o indivíduo, dotado de um valor em si, vinha em primeiro lugar, anterior ao Estado, e não o inverso, como no caso de uma concepção organicista. De acordo com essa nova visão da sociedade, “o indivíduo isolado, independentemente de todos os outros, embora juntamente com todos os outros, mas cada um por si, é o fundamento da sociedade, em oposição à idéia, que atravessou séculos, do homem como animal político e, como tal, social desde as origens.” (Bobbio, 1992, 90). Ou seja, um Estado limitado e não mais absoluto.

Tais idéias foram acompanhadas de intensas transformações na sociedade. A Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 marcaram o fim do Antigo Regime, rompendo a ordem até então vigente e estabelecendo novas referências políticas, sociais, culturais, econômicas. No continente Americano, a independência dos Estados Unidos da América e a Declaração de Direitos de Virgínia de 1776 seguiram inspirações filosóficas semelhantes, contudo, as mudanças foram menos intensas, pois já não viviam sob um regime absolutista e feudal.

Ambas as Declarações afirmaram os direitos naturais como anteriores ao poder civil. As Declarações Francesa (1789) e Americana (1776), proclamaram, em seus artigos 2º., respectivamente, que “O fim de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis ao homem” e que “Toda a autoridade pertence ao povo e por conseqüência dele se emana”.

Centradas no indivíduo, o direito natural consagrado pelas declarações modernas foi o direito de liberdade, pensado no sentido de limitar o poder do estado e de garantir ao indivíduo liberdade em relação a este; a ele destinou-se o maior número de artigos.

Quanto à igualdade, esta se limitou à igualdade civil, ou seja, à igualdade que reconhecia todos os homens como pertencentes ao gênero humano, igualmente dotados de razão, e livres para atuarem em sociedade. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) assegurou, em seu artigo 1º., que “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos.

As distinções sociais só podem ser fundamentadas na utilidade comum”, e em seu artigo 6º. que “A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer pessoalmente ou por seus representantes à sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, quer ela proteja, quer ela castigue. Todos os cidadãos, sendo iguais aos seus olhos, sendo igualmente admissíveis a todas as dignidades, colocações e empregos públicos, segundo suas virtudes e seus talentos.” A Declaração de Direitos de Virgínia (1776) afirmou em seu artigo 1º. que “Todos os homens nascem igualmente livres e independentes, têm direitos certos, essenciais e naturais dos quais não podem, por nenhum contrato, privar nem despojar sua posteridade: tais são o direito de gozar a vida e a liberdade com os meios de adquirir e possuir propriedades, de procurar obter a felicidade e a segurança” e em seu artigo 4º. que “Nenhum homem e nenhum colégio ou associação de homens pode ter outros títulos para obter vantagens ou prestígios, particulares, exclusivos e distintos dos da comunidade, a não ser em consideração de serviços prestados ao público, e a este título, não serão nem transmissíveis aos descendentes nem hereditários, a idéia de que um homem nasça magistrado, legislador, ou juiz, é absurda e contrária à natureza.”

Opondo-se aos mecanismos vigentes anteriormente para a promoção e distribuição de status social, onde predominaram as distinções hereditárias e a divisão da sociedade por estamentos, a nova ordem igualou todos os homens no momento de seu nascimento e estabeleceu o mérito e esforço de cada um como medida para a repartição de bens, recursos e mobilidade social. Esse caráter universalista da concepção de igualdade liberal, ancorado no ideal meritocrático, central ao pensamento iluminista e às declarações de direito, tornou aos homens semelhantes, considerando cada homem um indivíduo, igualado aos demais através de sua natureza humana: “O pressuposto ético da representação dos indivíduos considerados singularmente e não por grupos de interesse, é o reconhecimento da igualdade natural dos homens. Cada homem conta por si mesmo e não enquanto membro deste ou daquele grupo particular.” (Bobbio, 1997, 117).

Não foram a comunidade ou o pertencimento a um grupo que definiram as concepções de bem, mas antes o indivíduo isolado e dotado de sua própria racionalidade:

“Não era a comunidade que detinha os critérios que permitiam julgar o bem e o mal; era o indivíduo, enquanto ser humano universal, que retirava da voz da natureza, da organização psíquica do homem como ser sensual e passional, ou da própria razão, os critérios que permitiam julgar o bem e o mal, independentemente não só da revelação, mas também da própria moralidade institucionalizada na comunidade.” (Rouanet, 1992: 151-152).

Contudo, das luzes e do universalismo foram excluídos os índios, os escravos e os povos colonizados, que não compartilhavam da natureza humana dos chamados *homens*, e também as mulheres, supostamente incapazes, como as crianças, de fazerem uso da razão nos assuntos públicos, sendo cerceadas, em alguns casos, pela guilhotina do Terror.<sup>8</sup> As Declarações eram proclamadas ao mesmo tempo em que franceses e norte-americanos escravizavam grande parte da população negra mundial. A abolição da escravidão ocorreu nos Estados Unidos apenas em 1863 e a França manteve suas colônias até 1962.

Como afirma Bobbio, declarar que os homens nascem livres e iguais em direitos é uma exigência da razão, e não um dado histórico ou uma constatação da realidade. De fato, os homens não são nem livres nem iguais. A efetiva garantia de direitos é um processo muito mais demorado e incerto.

Entendemos o direito como um fenômeno social, isto é, procuramos refletir sobre “as relações entre direitos do homem e sociedade, sobre a origem social dos direitos do homem, sobre a estreita conexão existente entre mudança social e nascimento de novos direitos” (Bobbio, 1992: 68). Seguindo essa perspectiva, o que encontramos após essa “era das revoluções” e declarações foi uma tentativa de extensão dos direitos existentes e reivindicação de novos.

A luta por direitos, predominantemente burgueses no caso da revolução francesa e norte-americana, teve como protagonista central no século XIX o movimento operário. Na Inglaterra, estava em curso o cartismo, movimento que resultou na Carta do Povo, redigida em 1838, e que exigia a expansão dos direitos de voto. Dez anos depois, foi deflagrada a Primavera dos Povos, revolta internacionalista e socialista encampada na França por operários e populares e duramente reprimida tanto por liberais quanto por conservadores.

Existiam, por outro lado, críticas às reivindicações centradas nos direitos políticos. Karl Marx, em “A Questão Judaica”, discute seus limites dentro de um projeto mais amplo de transformação da sociedade: “A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro, a *cidadão do Estado*, a pessoa moral.” (Marx, 1991: 51). Nos anos seguintes, algumas experiências nessa linha começaram a aparecer.

Em 1871, uma rebelião de trabalhadores tomou Paris por dois meses, criando uma Comuna e aprovando avançadas medidas sociais como cooperativas de produção, separação entre Igreja e Estado, reforma educacional laica, liberdade sindical, congelamento de aluguéis.

---

<sup>8</sup> Olympe de Gouges, presa e guilhotinada em 7 de novembro de 1791 pelo delito de ter “esquecido as virtudes de seu sexo e intrometer-se nos assuntos da República”, redigiu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, na mesma época que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da França (Tarak, R; Verucci, F. 1994).

No início do século XX, foi no México que tivemos a primeira revolução popular vitoriosa, liderada por Emiliano Zapata e Pancho Villa. Em 1917 produziram uma Constituição extremamente inovadora, ao estender os direitos civis e políticos a todos e incorporar os direitos sociais e econômicos, restringindo a propriedade privada ao romper conceitualmente com a noção liberal do indivíduo proprietário e valorizar seu uso público (Trindade, 2002).

No mesmo ano, ocorreu um levante operário em Moscou e São Petersburgo, instaurando-se uma ditadura proletária que em 1918 proclamou a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado. A perspectiva liberal, universalista e individualista de sociedade existente nas declarações do século XVIII foi rompida:

“Em vez da sociedade hipoteticamente uniforme (isto é, juridicamente igualitária), dissolvida idealmente em cidadãos supostamente iguais, a Declaração russa partia do reconhecimento – cautelosamente evitado desde 1789 – de que a sociedade capitalista está mesmo cindida em classes sociais com interesses conflitantes” (Trindade, 2002: 156).

Nada constava sobre os direitos individuais. Por outro lado, os direitos sociais foram detalhados em tal grau que caracterizaram uma igualdade substantiva, ou o que se denominou freqüentemente por igualitarismo.

A partir dos movimentos e transformações ocorridas nos séculos XIX e XX, baseados na extensão e ao mesmo tempo crítica dos direitos civis e políticos e na incorporação dos direitos sociais, alterou-se a relação estabelecida entre indivíduo e Estado. De uma postura negativa, ou seja, de não interferência nos direitos individuais, passou-se a exigir do Estado uma ação positiva e ativa, para a garantia dos direitos políticos e sociais. Com isso modificou-se também a universalidade consagrada nas declarações liberais:

“[a] universalidade (ou indistinção, ou não-discriminação) na atribuição e no eventual gozo dos direitos de liberdade não vale para os direitos sociais, e nem mesmo para os direitos políticos, diante dos quais os indivíduos são iguais só genericamente, mas não especificamente.... Isso quer dizer que, na afirmação e no reconhecimento dos direitos políticos, não se podem deixar de levar em conta determinadas diferenças, que justificam um tratamento não igual. Do mesmo modo, e com maior evidência, isso ocorre no campo dos direitos sociais.” (Bobbio, 1992: 71).

A questão dos direitos civis assumiu novo patamar com os horrores decorrentes da II Guerra Mundial e do nazismo e exigiram uma nova declaração, agora em âmbito global. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, procurou integrar os direitos

civis e políticos aos direitos econômicos, sociais e culturais. A novidade ficou por conta da proibição, em seu artigo 2º, de qualquer distinção de raça ou cor entre as pessoas; a proibição no seu artigo 4º, da escravidão e do tráfico de escravos; e da introdução de direitos culturais, em seu artigo 27º.

Durante sua elaboração, a Associação Antropológica Americana realizou uma análise acerca dos problemas a serem enfrentados pela Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, encarregada de preparar a declaração. Diante do grande número de sociedades em contato e da diversidade de seus modos de vida, a Associação chegou à seguinte questão central: “Como a Declaração proposta pode ser aplicável a todos os seres humanos e não ser uma afirmação de direitos formulados apenas em termos dos valores predominantes nos países da Europa Ocidental e América?” (Associação Antropológica Americana, 1989: 116).

A situação foi apresentada a partir de duas perspectivas: a) a exigência do respeito à personalidade do indivíduo enquanto tal e seu direito ao pleno desenvolvimento como membro de sua sociedade; b) a exigência do respeito à cultura dos diferentes grupos humanos, igualmente importante, numa ordem global. Entendeu-se ser necessário construir uma Declaração que não apenas expressasse o respeito ao indivíduo, mas que também o considerasse enquanto membro de um grupo social, pois indivíduos não existiriam fora da sociedade à qual pertencessem.

Na segunda metade do século XX, essas questões continuaram em aberto. No continente americano, os Estados Unidos vivenciaram o Movimento pelos Direitos Civis dos negros pelo fim do sistema de segregação racial legal existente no país e a tentativa de inclusão desse grupo racial à sociedade. Muitos de seus militantes também se envolveram nos movimentos pela descolonização de países africanos e pela defesa da auto-determinação dos povos. Nesse contexto, novas políticas de igualdade foram experimentadas em alguns países como forma de garantir direitos a grupos que deles estavam historicamente excluídos, como os membros de castas inferiores na Índia, os negros norte-americanos, os imigrantes em países europeus.

Esses movimentos e as políticas por eles reivindicadas têm suscitado diversas questões, e frequentemente opõem defensores de uma posição universalista, cosmopolita ou liberal, àqueles que sustentam uma postura de relativismo cultural, diferencialista, como alguns comunitaristas. Que desacordos morais essas diferentes formulações do direito e das relações de igualdade geraram e quais os embates em termos de teorias de justiça que as têm envolvido atualmente?

## 2.2. A igualdade pela diferença: universalistas e comunitaristas

“O que parece ter acontecido em nossa época “politicamente correta” é que a libertação do oprimido passa agora pela confirmação de sua alteridade. Antes dizíamos ao escravo: “Teu opressor te privou de tua condição humana. Abandona a particularidade fraudulenta que ele fabricou para ti e reassume tua humanidade”. Hoje se diz: “Assume tua particularidade e recusa o estatuto humano genérico a que teu opressor quer te reduzir.” Em suma, em vez de recusarem o olhar reificante do opressor, que transforma a história em biologia e a biologia em destino, o negro e a mulher se reconhecem nessa reificação. O negro passa a ser sua epiderme e a mulher passa a ser seu útero.” (Rouanet, 1992: 156).

O discurso da diferença, que se afirma através do questionamento da igualdade liberal moderna e de seus limites, desconcerta pelo que nos trás de novo ou pelo risco de experimentarmos outra vez algo já rejeitado no passado? Flávio Pierucci (1999) chama atenção aos aspectos conservadores das reivindicações baseadas na diferença que, mesmo sob bandeiras de esquerda, podem fazer ressurgir anseios exatamente opostos aos almejados, e levarem mais às desigualdades e naturalizações de diferenças que ao respeito, tolerância e reconhecimento. A essencialização das diferenças, mesmo sob uma positivação, parece ser a preocupação maior por trás desse debate.

John Rawls e Charles Taylor, no âmbito da filosofia política, discutem, sob as perspectivas universalista e comunitarista, respectivamente, a igualdade pela diferença. Rawls tem como desafio formular uma teoria da justiça que represente um avanço em termos igualitários ao que existia à época, ainda que se mantendo dentro da tradição liberal. Escreveu “Uma Teoria da Justiça”, lançado em 1971, num momento em que os Estados Unidos viviam uma série de manifestações e tensões sociais decorrentes do movimento pelos direitos civis e, por sua vez, influenciou com sua teoria os debates e políticas que se seguiram, como a ação afirmativa. Charles Taylor, duas décadas depois, traz como questão central a intensa diversidade existente na sociedade canadense e as reivindicações por políticas de reconhecimento de diferentes identidades culturais e étnicas, que podem ser vistas como o desdobramento dos movimentos sociais dos anos 60 e 70. Ambos debatem, a seu modo, a igualdade pela diferença e são utilizados de modo a explicar algumas das posições e embates existentes entre esses dois olhares sobre a igualdade.

John Rawls estabelece uma ordem entre os elementos de sua teoria, dividindo-os de acordo com uma seqüência léxica a partir da qual chega a dois princípios de justiça:

*“Primeiro Princípio* – Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para todos.

*Segundo Princípio* – As desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que, ao mesmo tempo:

- a) Tragam o maior benefício possível para os menos favorecidos, obedecendo às restrições do princípio da poupança justa, e
- b) Sejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade eqüitativa de oportunidades.

*Primeira Regra de Prioridade* (A Prioridade da Liberdade) – Os princípios de justiça devem ser classificados em ordem lexical e, portanto, as liberdades básicas só podem ser restringidas em nome da liberdade. (...)

*Segunda Regra de Prioridade* (A Prioridade da Justiça sobre a Eficiência e sobre o Bem-Estar) – O segundo princípio de justiça é lexicamente anterior ao princípio da eficiência e ao princípio da maximização da soma de vantagens; e a igualdade eqüitativa de oportunidades é anterior ao princípio da diferença. (...)” (Rawls, 2002: 333-334)

“*Concepção geral* – Todos os bens sociais primários – liberdade e oportunidade, renda e riqueza e as bases do auto-respeito – têm de ser distribuídos igualmente, a menos que uma desigual distribuição de qualquer um destes bens for em favor do menos privilegiado.” (Rawls, 1981: 232-233).

Quais os caminhos e condições elaborados por Rawls para que alcancemos esses princípios universais de justiça? Trabalhando no âmbito da teoria ideal, o autor recupera a filosofia analítica na ciência política ao romper a polarização do debate que se estabeleceu entre utilitarismo e intuicionismo. Rawls posiciona-se contra o utilitarismo, pois entende que deveriam existir limites ao sacrifício de uns em benefício de outros, e contra o intuicionismo, na medida em que este representaria uma relativização de idéias sem nenhuma hierarquia entre elas (cf. Kymlicka, 1990: 50-51).

O autor também se mantém dentro da tradição universalista, que sustenta a neutralidade liberal acerca do *como viver*. Distancia-se, assim, de uma concepção teleológica, onde há uma noção específica de bem da qual seriam derivados os valores de justiça. Para Rawls, as concepções de bem não podem ser utilizadas em sociedades liberais democráticas, pois sua diversidade seria enorme. Partindo dessa percepção, sustenta um pluralismo moral, que permite a existência de inúmeras concepções de bem, mesmo em conflito, mas onde alguns valores de

justiça poderiam ser compartilhados por aqueles que convivem. Sua concepção, portanto, é deontológica, com características kantianas fundadas na idéia da primazia do justo sobre o bem.

Como nos explica Álvaro de Vita, a realização dos dois princípios de justiça cria as bases sociais do auto-respeito, bem primário fundamental para Rawls:

“A prioridade das liberdades fundamentais tem o sentido de exprimir, na estrutura básica da sociedade, o respeito mútuo que os cidadãos devem ter pelas formas de vida e pelas concepções de bem uns dos outros. Desde que essas formas de vida e concepções do bem não sejam incompatíveis com os princípios de justiça, as instituições de uma sociedade liberal justa não podem se fundar em julgamentos sobre o valor das atividades e objetivos nos quais os indivíduos se empenhem ou das associações e comunidades das quais façam parte.” (1999: 42).

A teoria de John Rawls pensa a justiça no âmbito das instituições sociais e não das práticas dos indivíduos, e seu foco recai sobre o que denomina de estrutura básica da sociedade. Ao olhar dessa maneira para a injustiça, reconhece que ela pode ser gerada por arranjos institucionais e não apenas pela ação dos agentes individuais. Além disso, lhe permite desenvolver uma concepção de justiça como uma justiça procedimental pura, através da qual garante-se que um procedimento seja o mais equitativo possível. Para que isso ocorra, Rawls recorre a um contrato hipotético que supõe algumas premissas básicas: a imparcialidade moral (igualdade moral) e um senso de justiça (noção de pessoa).

O dispositivo utilizado para pensar a imparcialidade moral é o da posição original, um método de equilíbrio reflexivo que levaria aos princípios de justiça e acomodaria os julgamentos ponderados de justiça. Nessa posição original, as pessoas estariam sob um véu de ignorância, pelo qual não possuiriam determinadas informações, como seu lugar na sociedade, a distribuição de talentos naturais, de riqueza, dotes físicos:

“ninguém conhece seu lugar na sociedade, a posição de sua classe ou o status social e ninguém conhece sua sorte na distribuição de dotes e habilidades naturais, sua inteligência, força, e coisas semelhantes. Eu até presumirei que as partes não conhecem suas concepções de bem ou suas propensões psicológicas particulares. Os princípios da justiça são escolhidos sob um véu de ignorância. Isso garante que ninguém é favorecido ou desfavorecido na escolha dos princípios pelo resultado do acaso natural ou pela contingência de circunstâncias sociais. Uma vez que todos estão numa situação semelhante e ninguém pode designar princípios para favorecer sua

condição particular, os princípios de justiça são o resultado de um consenso ou ajuste eqüitativo.”(Rawls, 2002, 13)

Diante dessas incertezas, a pessoa, capaz de estabelecer um senso de justiça, faria a melhor escolha racional possível, buscando maximizar seus benefícios, e dessa maneira alcançaria os princípios universais de justiça anteriormente expostos.

Dentre os princípios definidos por Rawls, interessa-nos, particularmente, o princípio da diferença, encarregado da distribuição dos recursos econômicos na sociedade, principal alvo das controvérsias acerca de sua teoria. Entendemos melhor sua posição quando distingue duas interpretações da igualdade – o sistema de liberdades naturais e a igualdade liberal de oportunidades – rejeitando a ambas, daquilo que define como igualdade democrática, mais avançada que as anteriores e com a qual se identifica.

O sistema de liberdade natural, designado por Rawls como *aristocracia natural*, é aquele que prevê a igualdade formal e a garantia de acesso de todos às posições sociais existentes na sociedade. O problema que vê nessa concepção reside basicamente nas circunstâncias sociais e fortuitas que arbitrariamente influenciam a distribuição de bens:

“No sistema de liberdade natural a distribuição inicial é regulada pela organização implícita na concepção de carreiras abertas aos talentos (...) Essa organização pressupõe uma base de igual liberdade (especificada pelo primeiro princípio) e uma economia de mercado livre . (...) A distribuição existente de renda e riqueza, por exemplo, é o efeito cumulativo de distribuições anteriores de ativos naturais – ou seja, talentos e habilidades naturais – conforme eles foram desenvolvidos ou não, e a sua utilização foi favorecida ou desfavorecida ao longo do tempo por circunstâncias sociais e eventualidades fortuitas como pela eventualidade de acidentes ou da boa sorte. Intuitivamente, a mais óbvia injustiça do sistema de liberdade natural é que ele permite que a distribuição das porções seja influenciada por esses fatores tão arbitrários do ponto de vista ético.” (Rawls, 2002: 76).

Na igualdade liberal de oportunidades, surge a idéia de se estabelecer as condições para o exercício de uma efetiva meritocracia, onde aqueles que possuísem as mesmas capacidades e talentos deveriam desfrutar dos mesmos benefícios, sem que nisso interferissem suas origens sociais:

“supondo que haja uma distribuição de dotes naturais, aqueles que estão no mesmo nível de talento e habilidade, e têm a mesma disposição para utilizá-los, devem ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente de seu lugar inicial no sistema

social. Em todos os setores da sociedade deveria haver, de forma geral, iguais perspectivas de cultura e realização para todos os que são dotados e motivados de forma semelhante.” (idem, 77).

De acordo com Kymlicka, essa igualdade de oportunidades supõe que o destino das pessoas seja

“determinado por suas escolhas ao invés de suas circunstâncias. Se estou perseguindo alguma ambição pessoal numa sociedade que possua igualdade de oportunidades, então meu sucesso ou fracasso será determinado pelo meu desempenho e não pela minha raça ou classe ou sexo. Numa sociedade onde ninguém é privilegiado ou em desvantagem devido às suas circunstâncias sociais, o sucesso (ou fracasso) das pessoas será o resultado de suas próprias escolhas e esforços. Portanto, qualquer sucesso que alcançamos é “merecido”, ao invés de simplesmente dado a nós. Numa sociedade que possua igualdade de oportunidades, rendimentos desiguais são justos, pois o sucesso é “merecido”, e chega aqueles que o “merecem”.” (Kymlicka, 1990: 56).

A objeção de Rawls a essa concepção remete-se, em última instância, à questão da família e de sua influência na desigualdade de oportunidades, senão propriamente de riqueza, ao menos de cultura e perspectivas de vida:

“o princípio de igualdades eqüitativas só pode ser realizado de maneira imperfeita, pelo menos enquanto existir algum tipo de estrutura familiar. A extensão do desenvolvimento e da função das capacidades naturais é afetada por todos os tipos de condições sociais e atitudes de classe. Mesmo a disposição de fazer um esforço, de tentar, e de ser assim merecedor, no sentido comum do termo, em si mesma depende de circunstâncias sociais e familiares felizes. Na prática, é impossível assegurar oportunidades iguais de realização e de cultura para os que receberam dotes semelhantes, e portanto talvez se prefira adotar um princípio que reconheça esse fato e também mitigue os efeitos arbitrários da própria loteria natural. ” (Rawls, 2002: 78).

A igualdade liberal tem como ideário diminuir a influência das circunstanciais sociais e dos dotes naturais sobre a riqueza distribuída. No entanto, continua a permitir uma distribuição desigual de acordo com as diferenças naturais de capacidade e talentos. Rawls afirma que tanto a liberdade natural, com suas desigualdades sociais, quanto a igualdade de oportunidades, com as desigualdades naturais, são igualmente arbitrárias do ponto de vista moral.

De acordo com Rawls,  
 “ninguém merece a maior capacidade natural que tem, nem um ponto de partida mais favorável na sociedade. Mas, é claro, isso não é motivo para ignorar essas distinções, muito menos para eliminá-las. Em vez disso, a estrutura básica pode ser ordenada de modo que as contingências trabalhem para o bem dos menos favorecidos. Assim somos levados ao princípio da diferença se desejamos montar o sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca devido ao seu lugar arbitrário na distribuição de dotes naturais ou à sua posição inicial na sociedade sem dar ou receber benefícios compensatórios em troca.” (Rawls, 2002: 108).

Para o autor, a distribuição natural ou de posição social não é justa nem injusta; o que as torna justas ou não são as maneiras pelas quais as instituições as utilizam.

Entendendo a ambas as igualdades anteriores como injustas, Rawls propõe, então, a igualdade democrática, que é obtida através da combinação do princípio da igualdade equitativa de oportunidades com o princípio da diferença (2002, 79). Nascer com alguma deficiência física ou mental, por exemplo, não é uma questão de escolha individual; talentos naturais e circunstâncias sociais são ambos resultantes da sorte, o que está além da decisão de cada um: “aqueles que nasceram com alguma deficiência não possuem uma igual oportunidade de adquirir benefícios sociais, e sua ausência de sucesso não tem nenhuma relação com suas escolhas ou esforços. Se estivermos genuinamente interessados em remover desigualdades não merecidas, então a visão dominante de igualdade de oportunidades é inadequada.” (Kymlicka, 1990: 57).

Dialogando com as questões de sua época, seu princípio da diferença tem vários pontos de aproximação com as políticas compensatórias, ainda que não sejam a mesma coisa. Para Rawls, as desigualdades de nascimento, dons naturais e posições menos favorecidas advindas do gênero, raça, etnia, são imerecidas e têm de ser compensadas de algum modo:

“o princípio [da diferença] determina que a fim de tratar as pessoas igualitariamente, de proporcionar uma genuína igualdade de oportunidades, a sociedade deve dar mais atenção àqueles com menos dotes inatos e aos oriundos de posições sociais menos favoráveis. A idéia é de reparar o desvio das contingências na direção da igualdade.” (Rawls, 2002: 107).

Àqueles que consideram injusta a compensação por supostamente atentar contra a noção de mérito, Rawls questiona o quão meritórios são os dotes naturais. Serão resquícios de sociedades religiosas, onde os dons são distribuídos de acordo com a casta à qual pertencemos? Conclui, pois, que esta não é uma questão que envolve o mérito:

“Talvez alguns pensarão que uma pessoa com maiores dons naturais mereça aquelas vantagens e o caráter superior que tornou possível seu desenvolvimento. Porque é mais digno neste sentido, merece as maiores vantagens que puder alcançar com seus dons. Esta visão, entretanto, é certamente incorreta. Um dos pontos recorrentes de nossos juízos analisados até agora é que ninguém merece o seu lugar na distribuição dos dons naturais, mais do que mereça seu ponto de partida na sociedade. Afirmar que um homem merece o caráter superior que lhe permite esforçar-se para cultivar suas habilidades é igualmente problemática, pois seu caráter depende largamente de uma família privilegiada e de circunstâncias sociais, pelas quais não tem mérito algum. Não parece aplicar-se a noção de merecimento a tais casos. Dessa forma, o homem representativo mais privilegiado não pode dizer que o mereça e, portanto, que tenha direito a um esquema de cooperação no qual lhe seja permitido adquirir benefícios de modos que não contribuam ao bem-estar alheio.” (Rawls, 1973)<sup>9</sup>

Rawls distancia-se da tradição liberal ancorada na idéia de igualdade de oportunidades e de sua respectiva concepção de mérito, circunscrita a algumas situações sociais. Ao rediscutir esse ideal meritocrático, ressalta suas limitações e ressignifica-o historicamente ao inserir esse debate no âmbito dos usos e fins que a sociedade atribui às diferenças, inatas ou sociais. E é dentro dessa perspectiva que concebe o princípio da diferença como algo intrínseco à estrutura da sociedade.

A visão da igualdade pela diferença dos comunitaristas, mais conhecida pelo termo “política de reconhecimento”, se afirma por oposição e questionamento a algumas das premissas do universalismo liberal ao qual Rawls se filia. Criticam na teoria liberal especialmente sua suposta neutralidade em termos de concepções de *bem* e a noção de autonomia individual, onde há uma ausência de referência moral supra-individual. Os questionamentos comunitaristas seguem usualmente em dois sentidos: alguns criticam a prática liberal e universalista pelo fato desta criar uma sociedade cega à diferença, onde seus membros não compartilham as mesmas tradições políticas ou religiosas e culturais; outros, na direção oposta, sustentam que essa teoria não corresponde à vida real, na qual as pessoas estão unidas por laços sociais de parentesco, cultura, amizade (cf. Walzer, 1995).

Charles Taylor (1994) recorre a outra forma de questionamento, ao sustentar que a própria tradição liberal universalista não é completamente neutra culturalmente, pois expressa algumas culturas e valores, como a cristã, mas é incompatível com outras. A separação no Estado

---

<sup>9</sup> Tradução, a partir do original, da própria autora confrontada com as edições Martins Fontes e UnB.

moderno entre as esferas pública e privada e entre a política e religião, por exemplo, seria contrária a existência de certas culturas, como a islâmica. Essa linha de reflexão, acentuada pelo que se chamou de *Culture Studies*, traz a crítica ao etnocentrismo e colonialismo europeus e questiona a possibilidade de falarmos em direitos humanos universais que não sejam eles mesmos a expressão da tradição cultural ocidental.

Taylor compreende a idéia de reconhecimento em dois planos, o individual e o social, mas centra-se na discussão deste último, especialmente no papel que as políticas de reconhecimento têm assumido na esfera pública. Os movimentos que reivindicam políticas de reconhecimento no âmbito público ressaltam a importância da identidade e do pertencimento a determinada cultura ou comunidade:

“a tese [dos grupos] é que nossa identidade se molda, em parte, pelo reconhecimento ou por sua ausência e, freqüentemente, pelo falso reconhecimento dos outros, de tal forma que uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer verdadeiro prejuízo, uma autêntica deformação, se as pessoas ou a sociedade que as rodeia lhes reflete um quadro de limitação, inferiorização ou desprezo de si mesmas. O não reconhecimento ou o falso reconhecimento pode ocasionar um dano, pode ser uma forma de opressão, aprisionando alguém num falso, distorcido e degradante modo de ser.” (Taylor, 1994: 25).

A crítica ao liberalismo universalista, ao denunciar a falsa neutralidade de suas premissas, destaca seu caráter impeditivo da própria constituição de algumas identidades, ao forçar pessoas a se adequarem homogeneamente a uma cultura e valores dominantes. Essa sociedade não seria apenas inumana, por suprimir a possibilidade de constituição de uma identidade, mas também seria altamente discriminatória ao vincular imagens depreciativas e inferiorizantes de certos grupos como mulheres, negros, indígenas (Taylor, 1994: 43).

Em sociedades cada vez mais abertas e em contato umas com as outras, o desafio em termos de reconhecimento não é apenas que as diferentes culturas possam defender a si próprias e sobreviver, mas que todos atestem seu igual valor e direito de existir e participar politicamente da sociedade. Como importante meio de difusão de cultura, a educação é uma das principais áreas desse debate. Propostas de uma educação multicultural ou pluricultural surgem como alternativas ao eurocentrismo, mas vale esclarecer qual seu objetivo central:

“As razões para as mudanças propostas não são, ao menos essencialmente, que todos os estudantes possam estar perdendo algo importante pela exclusão de certos gêneros, raças ou culturas, mas antes que mulheres e estudantes dos grupos excluídos

recebem, quer diretamente ou por omissão, uma imagem depreciativa de si mesmos, ao se supor que todos criatividade e reconhecimento são inerentes aos homens de origem européia.”(Taylor, 1994: 65).

O olhar de Charles Taylor está focado na experiência francófona e aborígine no Canadá, que, em 1972, criou o primeiro ministério de Estado multicultural no intuito de promover a diversidade cultural e combater o racismo, e que, em 1982, adotou a Carta de Direitos Canadenses, dentro dos marcos liberais. Da parte do Canadá francês, particularmente o Quebec, reivindicava-se certa autonomia de governo e capacidade para aprovação de legislação própria. Dentre algumas das medidas adotadas, tivemos a restrição de famílias que poderiam enviar seus filhos a escolas de língua inglesa; a exigência que empresas com mais de cinquenta funcionários utilizassem o francês como língua oficial; a proibição de propaganda comercial em outras línguas que não o francês.

Essas políticas de reconhecimento das diferenças culturais canadenses geraram uma série de objeções no lado inglês, que viam numa sociedade como a do Quebec a violação do modelo liberal ausente de concepções de bem na vida pública, ao propor que organizem uma sociedade a partir da definição do que seja uma boa vida, a ser buscada pela comunidade. Taylor, no entanto, ao analisar o caso canadense, parece vislumbrar uma possibilidade de convivência entre as exigências de reconhecimento cultural e a tradição liberal. Reconhece as controvérsias em torno do eurocentrismo da tradição liberal universalista e os problemas relacionados à objetividade de julgamentos, mas por sua vez não acolhe as teorias subjetivistas e relativistas, que defendem o direito de toda cultura à sobrevivência. Não concorda com a crítica comunitarista que nega qualquer capacidade de convivência entre a tradição liberal no âmbito político e o respeito à diversidade e o direito de minorias que propõem as políticas de reconhecimento.

Taylor sustenta como válida a posição segundo a qual devemos igual respeito a todas as culturas, ainda que reconheça que isso seja algo problemático, pois envolve uma certa profissão de fé, mas não tem certeza quanto a estabelecê-la enquanto um direito. Como arbitrar se determinado grupo teria direito a difundir e vivenciar sua cultura e crenças através da esfera pública?

As políticas de ações afirmativas, ao incorporarem algumas das reivindicações de reconhecimento e diferença, trazem ao debate esse conjunto de questões que desafiam a maneira como tradicionalmente concebemos a idéia de igualdade e definimos o direito em nossa sociedade. As controvérsias no plano normativo que expusemos também se fazem presentes no embrionário debate que se inicia no Brasil acerca da ação afirmativa, ainda que de modo menos

acadêmico. Por entendermos ser importante situar essa discussão nos contextos sócio-históricos onde surgem, apresentamos a seguir quais os principais questionamentos e embates existentes com relação às ações afirmativas no Brasil.

### **2.3. O Debate sobre Ação Afirmativa na Mídia**

Em meados de 2001, por ocasião da preparação para a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada de 31 de agosto a 7 de setembro em Durban, na África do Sul, começou a circular na mídia escrita um número significativo de artigos debatendo a posição e as propostas do governo brasileiro. Em setembro, o Ministro do Desenvolvimento Agrário assinou portaria que criou uma cota de 20% de empregos para negros na estrutura institucional terceirizada por eles contratada. O Ministro da Justiça, em dezembro do mesmo ano, determinou a contratação, até o final de 2002, de 20% de negros, 20% de mulheres e 5% de portadores de deficiências físicas para seus cargos de assessoramento. O mesmo princípio foi aplicado às empresas de prestação de serviços dos vários órgãos federais. O Ministério de Relações Exteriores decidiu que, a partir de 2002, seriam concedidas vinte bolsas de estudo federais a afro-descendentes que estivessem se preparando para o concurso de admissão ao Instituto Rio Branco, encarregado da formação do corpo diplomático brasileiro.

Medidas semelhantes também existem em outras instâncias. No âmbito do ensino superior, a primeira lei com esse perfil foi aprovada no Rio de Janeiro e entrou em vigor na seleção de 2002/2003. Através de lei estadual, foi estabelecido que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais seriam destinadas a alunos oriundos de escolas públicas selecionados por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio- SADE. Essa medida deveria ser aplicada em conjunto com outra lei aprovada em 2002, que estabeleceu que as mesmas universidades destinassem 40% de suas vagas a candidatos negros e pardos. No Paraná, o governo estadual regulamentou lei que garantiu três vagas em cada uma das cinco universidades estaduais a membros da comunidade indígena da região, em vigência desde 2002.

Como forma de introduzir os principais argumentos em debate no Brasil sobre as políticas de ação afirmativa e, em específico, o sistema de cotas, acompanhamos e analisamos os artigos veiculados na mídia escrita brasileira, no período de agosto de 2001 a abril de 2002, através do serviço do *Clipping* Educacional da Consultoria em Assuntos Educacionais - CONSAE. Diferentemente do artigo de Ivonne Maggie e Peter Fry (2002), onde estes recorrem a notícias

publicadas em jornais cariocas contrárias às propostas de ação afirmativa para argumentarem, por sua vez, sobre os problemas que vêm nessas políticas, procuramos apresentar quais os principais argumentos, tanto favoráveis quanto contrários, elencados nesse debate.

Observa-se, pelo quadro abaixo, que a discussão na mídia escrita intensificou-se em agosto e setembro, meses que corresponderam ao momento de preparação e participação do Brasil na Conferência em Durban.

Quadro 4 - Distribuição de artigos sobre ação afirmativa, no período de agosto de 2001 a abril de 2002

<i>Ano de 2001</i>	<i>Ano de 2002</i>
Agosto - 32	Janeiro - 7
Setembro - 27	Fevereiro - 5
Outubro - 13	Março - 18
Novembro - 8	Abril - 9
Dezembro - 16	<b>Total - 135</b>

Tão importante quanto analisar o discurso sobre a ação afirmativa é saber quem o produz, de que posição fala e para quem se dirige. Sem a intenção de nos debruçarmos sobre cada um dos jornais listados, procuramos apenas mostrar a abrangência alcançada pela discussão e onde esta foi mais significativa.

#### Distribuição dos artigos pela mídia

<i>Jornais com maior divulgação</i>	<i>No. artigos</i>	<i>Três artigos</i>	<i>Dois artigos</i>	<i>Um artigo</i>
Folha de São Paulo*	34	Gazeta do Povo - PR	Projeto Aprendiz - SP	O Povo - CE
O Globo - RJ	20	O Popular - GO	Diário da Tarde - MG	Diário Catarinense - SC
Jornal do Brasil - RJ	12	Isto É		Gazeta Mercantil
Correio Braziliense - DF	11	Zero Hora - RS		Portal Boletim Filosofia
O Estado de São Paulo	10	O Liberal - PA		Revista Você AS
Estado de Minas - MG	6	A Tarde - BA		Correio do Povo - RS
O Dia - RJ	6	Hoje em Dia - BH		Veja
Jornal da Tarde - SP	5			A Notícia - SC
A Gazeta - ES	4			

\*inclui Folha on-line e Folha dirigida

No eixo Rio-São Paulo, tivemos um número maior de artigos em circulação, o que já era esperado em vista de suas dimensões e importância em termos nacionais. Ainda assim, todas as cinco regiões brasileiras foram representadas em pelo menos um veículo. No período, oito editoriais abordaram a temática e diversos políticos e intelectuais assinaram artigos onde expressavam suas posições acerca da questão.

Quanto ao debate em si, ele ainda é embrionário e a grande maioria discute o assunto pela primeira vez. Alguns pontos vão se tornando recorrentes e começam a cristalizar posições, mas os textos variam entre os meramente informativos e aqueles opinativos. O que apresentamos a seguir são algumas das principais posturas e argumentos que até o período analisado estruturaram as discussões nesse espaço.

A seqüência de raciocínio mais comum entre aqueles que se posicionam de maneira contrária ao sistema de cotas para negros no Brasil pode ser ilustrada por esses trechos de artigos:

"O lastimável e pesado déficit educacional de negros, índios e mestiços decorre, sem dúvida, de um deslocamento social histórico que precisa ser corrigido, com medidas concretas. Basta correr os olhos pelas estatísticas para constatar isso. A questão não poderá, entretanto, ser solucionada pelo falso sistema de cotas que, na realidade, resultaria, na melhor das hipóteses, em um deslocamento do problema sem solucioná-lo. (...) A solução, evidentemente, reclama medidas de base que permitam (...) elevar o nível de ensino das camadas mais pobres – majoritariamente negras e mulatas (...). De fato, o desnível cultural tem por causa o desnível social, a baixa renda que limita e maltrata a maior parte da população, sendo a situação do negro decorrência histórica da espoliação escravocrata." (Gazeta Mercantil, 28/08/2001, Loquacidade fora da realidade).

"Historicamente, a sociedade brasileira tem uma dívida com os negros, mas a eles se somam os índios, os amarelos e os brancos advindos da colonização européia, que vieram para um trabalho praticamente escravo. Sendo assim, a nossa dívida social está muito mais voltada para aqueles historicamente excluídos: cidadãos que estão num nível tão dramático de pobreza, que às vezes nem sequer chegam às escolas. Creio que a saída está na melhor distribuição de renda, em programas eficazes de apoio às pessoas carentes, em que negros estariam incluídos por serem a grande maioria, além de uma progressiva e rápida melhoria do ensino público, tornando-o qualitativo para todo tipo de escola. O problema da exclusão não está na cor da pele,

e sim na pobreza, que impossibilita a entrada do cidadão numa escola pública de qualidade.” (O Dia, 31/08/01, Cotas para negros na faculdade, Faces do Racismo, Cícero Fialho, reitor da UFF).

Em síntese, sustenta-se que a “seleção/discriminação não é racial, é econômica”. A busca da definição do que seria a essência do problema é central nesse debate, ao mesmo tempo em que permeada por dubiedades. Com o aumento da divulgação de dados estatísticos que mostravam significativas desigualdades entre brancos e negros no Brasil, tornou-se complicado sustentar o aspecto do mito da democracia racial que afirmava existir uma igualdade entre os grupos raciais no país. Por outro lado, a questão deslocou-se para as origens e motivações dessas desigualdades, por uns atribuídas a problemas de ordem econômica, por outros como decorrência da discriminação e racismo sofrida pelos negros e, ainda, por uma solução que tem sido utilizada como intermediária, ou seja, atribuem-se as desigualdades à discriminação, mas remetendo-a ao nosso passado escravista, e sua perpetuação até os dias de hoje como resultando das desvantagens de condições econômicas nas quais vivem os negros desde então.

Dependendo das explicações sobre as causas das desigualdades raciais teremos distintas soluções propostas. A necessidade de melhoria da qualidade da educação básica pública, entendida por uns como a raiz do problema das diferenças de oportunidades no acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, aparece como praticamente consensual, mas sua possibilidade de interação com outras medidas é controversa. Difícil negar a importância de investir na melhoria da qualidade da educação básica, tema tão em voga no debate atual, ainda que definir o que se entende por qualidade seja outro longo e controverso ponto de discussão. A questão é que, para alguns, essa seria uma solução suficiente para resolver o problema das desigualdades raciais no acesso ao ensino superior, como sustenta o editorial do jornal O Estado de São Paulo (29/08/01) enquanto que para outros seriam necessárias medidas complementares de curto e médio prazos, como defende o editorial do Correio Braziliense (28/08/01).

Dados estatísticos como os apresentados por Ricardo Henriques, pesquisador do IPEA, como resultado do estudo "Desigualdade Racial no Brasil" (2001), que discutimos no primeiro capítulo, foram reproduzidos por diversos jornais e utilizados por aqueles favoráveis a políticas como a ação afirmativa. Analisando o desenvolvimento da escolaridade de brancos e negros de 1929 a 1999, o pesquisador observa que as diferenças entre ambos permanecem as mesmas apesar das distintas políticas de expansão da educação implementadas no período. Conclui, então, existir uma estabilidade da exclusão racial no Brasil e uma naturalização das

desigualdades que só poderiam ser rompidas com políticas públicas diferenciadas para negros e brancos, idéia essa também reproduzida pelos jornais: “matematicamente, pode-se acabar com a desigualdade através de políticas universais, mas se corre o risco de serem necessários pelo menos outros 100 anos para completar a equação.” (Jornal do Brasil, 27/08/01, Desigualdade racial não é reduzida, Eliane Azevedo).

Apesar do embasamento em pesquisas acadêmicas para justificar a necessidade de políticas de ação afirmativa, a oposição continua grande e predomina entre os jornais analisados. "Cotas de Racismo", assim começa o editorial da Folha de São Paulo onde se argumenta que o sistema de cotas equivale à tentativa de reparar uma injustiça criando-se outra, agora contrária ao branco. Esse argumento, além de qualificar a ação afirmativa como um racismo e discriminação às avessas, em geral também sustenta sua inconstitucionalidade, pois todos seriam iguais perante a lei:

“O que significa a concessão de determinados direitos a um cidadão em razão de sua origem étnica? Significa, pura e simplesmente, uma discriminação racial. E não há razões históricas, “políticas compensatórias” ou culpas culturais de pretensas “raças” majoritárias (ou dominantes) que possam desfazer a profunda incompatibilidade que existe entre um privilégio exclusivo, concedido a uma comunidade de determinada etnia, e a noção de cidadania de um Estado Democrático de Direito. Quando as Constituições das democracias contemporâneas consagram o princípio segundo o qual “todos são iguais perante a lei” (e a nossa acrescenta: “sem distinção de qualquer natureza”), é para impedir que se faça qualquer discriminação de raça – ou de cor, ou de sexo, ou de crença – no reconhecimento dos direitos de cidadania e na distribuição de oportunidades entre os integrantes do corpo social.” (O Estado de São Paulo, 15/12/01, Aviltante discriminação racial, Mauro Chaves)

A temática da igualdade e sua interpretação jurídica, base para a definição de políticas de ação afirmativa, são pontos de dissenso, como dificilmente poderiam deixar de ser. Discussões sobre a extensão e os limites da igualdade têm norteado as disputas políticas, econômicas e sociais do mundo moderno. O então presidente do Supremo Tribunal Federal tece um contraponto à posição de inconstitucionalidade expressa anteriormente:

““Vejo com bons olhos a política afirmativa para os negros”, disse ontem o presidente do Supremo Tribunal Federal, ministro Marco Aurélio de Mello. Ele considera que o Brasil precisa avançar para superar as desigualdades e defende a

abertura da discussão sobre as cotas para negros. “Sou egresso da Justiça do Trabalho. Aprendi estudando Direito do Trabalho que a forma de corrigir uma desigualdade é colocando o peso da lei em benefício daquele que tem tratamento desigual no contexto social”. “Só a lei liberta”, disse o presidente do STF, explicando que essa afirmação sugere criar oportunidades para todos. Para o ministro, qualquer medida que busque o tratamento igualitário é bem vinda. Ele lembrou que a Justiça Eleitoral já incorporou a reserva de cotas para mulheres candidatas, e a Constituição estabelece reserva de vagas para deficientes. As duas iniciativas são os primeiros passos na direção de uma verdadeira política afirmativa. Por que não com os negros?” (Correio Brasiliense, 06/09/01, Presidente do Supremo defende cotas para negros).

Ao argumento da constitucionalidade segue-se a defesa da meritocracia, dentro dos marcos universalistas da modernidade. Nesse sentido, a questão mais candente é a introdução do sistema de cotas, seja social ou racial, como uma forma complementar aos tradicionais exames vestibulares. Por oposição a essa medida, argumenta-se que a responsabilidade pelo êxito nos exames é exclusiva dos estudantes, devendo assim permanecer, e que eventuais considerações raciais ou étnicas são estranhas à lógica do mérito individual:

“Trata-se de iniciativas de ordem baixamente demagógica, além de insultantes para a raça negra, pois partem evidentemente do pressuposto de que candidatos negros não seriam capazes de competir em igualdade de condições com concorrentes de outras raças. São, outrossim, obviamente redundantes, já que, no Brasil, os concursos para cargos públicos e os exames vestibulares das faculdades são abertos a cidadãos de qualquer cor – brancos, pretos, amarelos, verdes ou azuis, e assim devem manter-se em forma indiscriminada, em igualdade de condições para todos. Estabelecer uma cota preferencial para uma raça – digamos, azul- significaria que as vagas a ela reservadas ficariam vedadas ao acesso de candidatos de outras cores, ainda que mais bem capacitados. Seria, pois, uma exclusão lesiva à equidade e à justiça, que devem presidir ao provimento de cargos públicos bem como à formação dos quadros discentes universitários.

A cor nunca foi obstáculo ao acesso de grandes valores a posições de eminência na nossa pátria. (...) José do Patrocínio, grande jornalista, gozou de tal consideração junto à família imperial que a princesa herdeira, d. Isabel, fez questão de dançar com ele em um baile da Corte. Tivemos, nos tempos modernos, Machado de Assis como

príncipe das letras brasileiras, o professor Juliano Moreira como luminária da psiquiatria, e o Itamaraty já teve à sua frente um chanceler mestiço –Octávio Mangabeira, por sinal que um grande chanceler e um grande patriota.” (O Globo, 19/04/02, Racismo as Avestas, M. Pio Correa)

“O critério da competência cedeu lugar ao da cor. Os negros estão, portanto, inspirando piedade e não o sentimento de justiça social, com essa idéia preconceituosa, humilhante e ofensiva para eles. Por que não estabelecer cotas para judeus, índios, homossexuais, deficientes físicos, aidéticos, mulatos, pardos ou mamelucos? Se o critério não é mais o conhecimento ou a competência, porque vestibular, então? Por que não abrir logo a porteira dos cursos superiores? (...) Não sou negro, mas, se fosse, eu lutaria por um lugar ao sol e rechaçaria essa caridade humilhante que, por decreto, me negaria maturidade, competência, inteligência e disposição para a luta. Aceitar essa “tutela” é pactuar com os que têm preconceito, é construir guetos nas universidades e no serviço público. ““Aquele ali está aqui porque é um negro protegido. Coitado! Não tem competência. Precisou de um “pistolão” legal para chegar aonde está.” (A Gazeta, 26/12/01, Vitória-ES, Preconceito às avessas, José Augusto Carvalho).

“O combate às diferenças sócio-econômicas entre brancos e negros não pode levar à suspensão, ainda que temporária, do sistema de ingresso na universidade baseado no mérito do candidato. (...) O sistema de promoção por mérito tal como existe está longe de perfeito, mas é muito superior aos de castas que vigoravam no passado.” (Folha de São Paulo, 23/08/01, Cotas de racismo, editorial).

Em geral, reconhece-se que o vestibular não é o sistema ideal para seleção de alunos ao ensino superior, que ele possui um viés de seletividade social e racial, como diversas pesquisas já vêm mostrando há anos, mas o peso de valores tais como mérito e esforço individuais ainda predominam sobre possibilidades de flexibilizá-lo e aperfeiçoá-lo. Exalta-se a capacidade e competência dos negros, os quais seriam tão capazes quanto os brancos, mas não se pergunta se essa é a realidade brasileira na qual estamos inseridos, se já alcançamos essa sociedade ideal onde não existem trocas de favores, relações de amizade e desigualdades de oportunidades e de condições. O sistema de cotas não vem extinguir o mérito ou a competência como critérios para a

distribuição de bens na sociedade; pelo contrário, seu objetivo é justamente garantir que as pessoas sejam julgadas por suas capacidades e não pelas condições sócio-econômicas nas quais estão inseridas. Para tanto, questionam a suposta neutralidade de testes e exames que tratam todos como se fossem iguais quando na verdade não o são.

“Independentemente das dificuldades, e enquanto o Brasil não tiver uma escola de qualidade para todos, seria um avanço se o Brasil estipulasse sistemas de cotas para corrigir a histórica discriminação que pesa sobre índios, portadores de deficiências físicas e mentais, mulheres, negros e nordestinos. Sem esquecer que a maior discriminação é contra os pobres.” (Correio Brasiliense, 05/09/01, Cota cem, Cristóvam Buarque).

Em novo editorial, uma semana depois do citado acima, a Folha de São Paulo afirma ser contra o sistema de cotas, mas não descarta outras formas de ação afirmativa, como os cursinhos preparatórios para o vestibular alternativos, proposta levantada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza. Originalmente, o ex-Ministro pensou a criação de cursinhos só para negros, mas acabou por propor o projeto "Diversidade na Universidade", através do qual o governo federal financiaria entidades que já possuíssem algum cursinho preparatório, que incluiriam na distribuição de vagas uma percentagem destinada aos negros. O projeto entrou em vigor em 2002, e dentro desse debate sobre ação afirmativa, apareceu como um meio termo entre a utilização do sistema de cotas e simplesmente não tomar providência alguma.

Outro argumento, em parte relacionado aos anteriores na medida em que interpreta as políticas de ação afirmativa como uma discriminação ao avesso, é aquele que lhes atribuem um possível acirramento dos ânimos raciais: “Alguns acham que o sistema de cotas pode criar uma espécie de apartheid (antigo regime segregacionista da África do Sul) no país – alimentando o ódio de brancos contra negros beneficiados pela medida.” (Correio Braziliense, 05/09/01, Apartheid no ensino superior). Numa posição dúbia sobre a existência de uma democracia racial e relações raciais harmoniosas no Brasil, recorre-se freqüentemente ao exemplo dos Estados Unidos, citado como cenário negativo daquilo que poderia acontecer em nosso país. Esse argumento joga bastante com o imaginário do brasileiro sobre as relações raciais norte-americanas, com a lembrança da *Ku Klux Klan*, do sistema segregacionista *Jim Crow*, dos assassinatos de líderes negros, das revoltas urbanas. No entanto, esse raciocínio, anacrônico, esquece-se que as políticas de ação afirmativa vieram num momento posterior a esses acontecimentos e com a intenção justamente de tentar contorná-los.

Nossa história e trajetória da questão racial são distintas, mas isso significa que aqui não temos problemas propriamente raciais? Qual a preocupação subjacente ao receio com a desarmonia de nossa convivência racial? Os ânimos e preconceitos afloram quando um branco se vê diante de um negro subalterno e cordial ou quando este rejeita os postos que lhes são pré-definidos na sociedade e adentra os salões, clubes e universidades? O que tememos no Brasil não seria o negro “fora de seu lugar”? Alguns artigos preocuparam-se em mostrar as dificuldades enfrentadas por aqueles negros que ascendem socialmente:

“O Brasil se orgulha, aqui e lá fora, de praticar a autêntica democracia racial. Pega bem, mas não é verdade. A tal convivência harmoniosa entre brancos e negros é pura miragem diante da realidade estatística. Tanto é que os negros, quando ascendem socialmente, viram notícia e despertam olhares de surpresa. O engenheiro Luiz Cláudio Rosa, vice-presidente de tecnologia da Lucent Technologies, por exemplo, é um dos poucos negros que conseguiram atingir o pico da pirâmide social no meio empresarial. (...) Pois não é que Rosa, ainda hoje, quando chega a um lugar normalmente freqüentado por representantes da elite econômica brasileira muitas vezes costuma ser confundido com segurança ou motorista de algum endinheirado! Se com ele acontece isso, imagine-se o preconceito imposto à maioria dos 75 milhões de brasileiros negros que não chega nem mesmo a concluir o ensino fundamental.”  
(Revista Isto É, 10/10/01, Igualdade Racial é Blefe, Liana Melo).

Mas, é possível definir quem é negro no Brasil? Vencidos os outros argumentos, surge aquele que sustenta ser impossível identificar objetivamente quem seria o alvo de políticas raciais, tornando-as, portanto, impraticáveis. O senso comum recorre prontamente à idéia do Brasil como um país mestiço onde, no limite, não existiriam brancos e negros, e antes uma gradação de cor ambígua e flexível. Estudos na área da Antropologia refinaram essa imagem ao apresentarem a ideologia do branqueamento existente no país e a conseqüente miscigenação dos grupos raciais, levando à ausência de uma identidade racial bipolarizada e calcada em critérios de origem.

“quem é negro no Brasil? Se temos uma população miscigenada em altíssimo grau – o que pode representar a mais bem-sucedida integração racial do planeta – como será possível saber efetivamente quem tem e quem não tem alguma porcentagem de “sangue africano”? (...) Imagine-se, agora, que um cidadão passe num concurso para

o serviço público federal (...) graças ao fato de ser enquadrado na cota destinada aos “afrodescendentes”. E se for descoberto, depois, que sua pele escura se deve ao fato de ser descendente de indianos?” (O Estado de São Paulo, 15/12/01, Aviltante discriminação racial, Mauro Chaves)

Por outro lado, temos a reivindicação dos movimentos negros por uma identidade positiva própria àqueles que se definem enquanto negros, afro-brasileiros ou afro-descendentes, estabelecendo a diferença como um posicionamento político. Reflexão interessante sobre o debate em torno das classificações raciais desenvolve Ronald Fucs, ao ressaltar arbitrariedade envolvida nesse processo:

““Como classificar os “negros”? Mulato é “negro”? Mulato escuro ou mulato claro? E um pouquinho mais claro, ainda é “negro”? O argumento é inteligente, mas não é exatamente novo. Na verdade, tem perto de 2400 anos, tendo sido inventado, segundo se acredita, por Ebulides de Mileto, naquela Grécia antiga onde tudo foi inventado. Principalmente para quem não o conhece, é devastador o efeito desse argumento, conhecido como paradoxo dos soritas ou sorites. “Soros”, em grego, quer dizer “monte”. Ebulides pergunta: um grão é um monte de areia? (Claro que não, responde o leitor). E dois grãos? E três? A partir de que momento podemos dizer que temos um monte de areia? E se nesse momento tirarmos um grão, o monte deixa de ser um monte? Nesse caso, estaríamos afirmando que um grão faz toda a diferença, o que é uma idéia inaceitável. (...) Em outras palavras, por mais poderoso que seja, o argumento pode ser ignorado na vida real. Tem de ser ignorado, melhor dizendo, caso contrário ficaríamos todos paralisados. Se o governo começar a encarar as coisas do ponto de vista dos soritas, adeus política social (dê mais um centavo ao carente e ele deixa de ser carente), adeus política econômica (a inflação será tolerável se o índice cair mais um milésimo de ponto percentual), adeus política educacional, de saúde, de saneamento ou qualquer outra ação governamental.(...) Ninguém precisa se preocupar com o mulato um pouquinho mais claro que por isso deixará de ser contemplado pelo programa; ele não vai aparecer para reivindicar o benefício. E se acontecer o infinitamente improvável e ele aparecer mesmo, e a autoridade competente tomar a decisão injusta a seu respeito, paciência; teremos uma injustiça. (...) Queremos uma injustiça maior? Até hoje estiverem fora do programa todos os negros, quase metade

da população brasileira, porque o programa não existia.” (O Globo, 21/12/01, Cotas e montes de areia, Ronald Fucs)

“É claro que não é possível fazer a distinção [entre brancos e negros], e não apenas no Brasil. A partir de que grau de brancura da pele uma pessoa deverá ser considerada branca? Fazer a pergunta é respondê-la: a idéia de que é viável estabelecer critérios precisos para delimitar as raças é simplesmente ridícula, como foram ridículos os critérios pseudocientíficos usados pelos nazistas. Infelizmente, e aqui está o problema, o fato de que os critérios que vigoram são grosseiramente equivocados não impede que eles existam e sejam aplicados diariamente no Brasil.” (O Globo, 22/03/02, Que Deus te faça aluno da UERJ, Ronald Fucs)

Tal argumentação sobre a imprecisão do critério racial poderia ser perfeitamente aplicada à questão da pobreza. Quem é pobre no Brasil? É aquele que recebe menos de cem reais? E aquele que recebe cento e um reais, não é pobre? E cento e dois reais? A metáfora é muito semelhante.

Os debates sobre as políticas de ação afirmativa apresentados tiveram a intenção de, ao mostrar alguns dos principais argumentos contrários e favoráveis, identificar seu repercussão na opinião pública e os pontos que têm despertado maior interesse e preocupação. Mas como essa discussão tem sido percebida e avaliada por estudantes universitários e pré-universitários? Que fatores influenciariam sua opinião acerca das políticas de ação afirmativa? No capítulo seguinte, analisa-se os resultados do *survey* realizado entre esses estudantes.

### **3. O dilema americano e a integração racial: a experiência de ação afirmativa nos Estados Unidos**

No contexto atual de expansão e diversificação do ensino superior brasileiro, surgem experiências institucionais que propõem alternativas de acesso à esse nível educacional que não os tradicionais exames vestibulares, com o objetivo de torná-lo mais inclusivo. Sem dúvida, a proposta mais controversa tem sido a chamada política de cotas, sociais e/ou raciais/étnicas, iniciada nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e hoje utilizadas também nas universidades estaduais do Paraná, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na Universidade Estadual da Bahia, Universidade Estadual do Mato Grosso e na Universidade de Brasília.

Essas experiências são muito recentes no país e as formas que vão assumindo ainda não estão bem definidas. Qual a melhor estratégia de ação afirmativa a adotar no caso do ensino superior? Políticas direcionadas à melhoria da educação básica ou que beneficiem alunos oriundos de escolas públicas são capazes de diminuir as desigualdades raciais existentes no acesso à educação superior? O sistema de cotas é a melhor alternativa existente? Nossa intenção é, através da análise da experiência de ação afirmativa desenvolvida nos Estados Unidos nos últimos 40 anos, tentar encontrar algumas pistas para pensar a situação brasileira e os possíveis rumos que essas ações tomariam.

Inicialmente, reconstrói-se o contexto histórico norte-americano salientando dois importantes processos que ocorreram quase que concomitantemente na década de 1960: o movimento social de luta pela igualdade racial e o movimento pela universalização do acesso ao ensino superior. Em seguida, analisa-se o impacto das políticas de ação afirmativa com o intuito de responder à questão: afinal, essas políticas funcionam? Ou seja, a ação afirmativa conseguiu melhorar a igualdade no acesso de estudantes ao ensino superior nos Estados Unidos? Se sim, em que medida isso ocorreu? Nesse interesse, recorre-se à literatura sobre o tema, a dados quantitativos nacionais dos últimos quarenta anos e observa-se como uma instituição universitária, a Universidade da Califórnia em Berkeley, (re) agiu diante das demandas que surgiram e quais os resultados alcançados. Analisa-se, mais especificamente, como esta conseguiu, enquanto universidade pública e ao mesmo tempo altamente seletiva, combinar anseios por igualdade e excelência.

### 3.1. Contexto Histórico

#### *A luta pela igualdade racial*

Em 1863, durante a Guerra de Secessão, foi extinto o sistema escravista nos Estados Unidos. Em 1865, iniciou-se o período de Reconstrução, quando foram aprovadas a Emenda n.º 14, que estabeleceu que os afro-americanos são cidadãos plenos do país e proibiu que os estados lhes negassem proteção igualitária e processo judicial justo, e a Emenda n.º 15, garantindo que o direito ao voto não seria negado ou manipulado com base na raça. Simultaneamente, foram aprovadas leis segregacionistas em alguns estados sulistas, legalizando o sistema que ficou conhecido popularmente como *Jim Crow*<sup>10</sup>. Essa orientação consolidou-se principalmente em 1896, com o caso *Plessy versus Ferguson*, quando a Suprema Corte decidiu que leis estaduais requerendo a separação de grupos raciais eram permitidas pela Constituição desde que acomodações iguais fossem destinadas a cada um, instituindo o princípio do "separados-mas-iguais". Essa decisão permitiu a criação de estabelecimentos públicos distintos para brancos e negros, e a separação dos locais reservados para cada grupo racial em transportes e áreas públicas. Tal prática foi implantada não apenas nos estados sulistas, onde era legalizada, mas também no norte do país, ainda que de maneira menos formal.

O sistema segregacionista começou a ser questionado mais sistematicamente em meados do século XX, e seu marco histórico veio em 1954, com o caso *Brown versus The Board of Education de Topeka*, quando a Suprema Corte declarou inconstitucional a existência de escolas públicas separadas para brancos e negros. A decisão teve grande impacto nacional e um importante papel como catalisadora do movimento pelos direitos civis, mas foi apenas um primeiro passo na transformação de costumes e práticas fortemente arraigados no país. Sua implementação não foi imediata nem isenta de resistências (Chambers, 1993).

A vitória no caso *Brown* ocorreu em 1954, o primeiro decreto a respeito foi emitido somente em 1955 e o prazo para cumprimento foi até 1956. Em 1955, em oito estados do sul, nenhuma criança negra havia sido admitida em qualquer escola pública para crianças brancas (cf. Muse, 1966: 33). No ano seguinte, foi lançado o Manifesto Sulista, atacando a decisão *Brown* e desafiando tanto a Suprema Corte quanto o governo central, sendo significativa a atuação de representantes do povo nas assembleias estaduais e no Congresso Nacional, juntamente com a criação dos Conselhos de Cidadãos (ou de brancos) nos estados e cidades como meio de reforçar

---

<sup>10</sup> O termo *Jim Crow* era um nome genérico usado nos Estados Unidos para se referir genericamente a uma pessoa negra, também usado no refrão de uma melodia popular: "Wheel about and turn about and jump Jim Crow".

a oposição à integração. O caso mais conhecido ocorreu em uma escola de ensino médio em *Little Rock*, no estado de Arkansas, quando o governador apoiou a resistência de moradores brancos à integração e ordenou que a guarda estadual bloqueasse o acesso de nove estudantes negros. Diante dos violentos conflitos que se seguiram, o então presidente norte-americano Dwight Eisenhower enviou tropas federais para garantir proteção aos estudantes negros na escola. Foi o primeiro momento em que o governo federal envolve-se no processo, mas ainda de forma tímida e cautelosa. Na prática, a pressão pela dessegregação das escolas ficou a cargo da *National Association for the Advancement of Colored People* – NAACP<sup>11</sup>, entidade da sociedade civil que impetrou o processo judicial do caso Brown e que anteriormente desenvolveu diversas ações semelhantes questionando o sistema então vigente.

A educação, e especialmente a escola pública, historicamente desempenharam um importante papel no desenvolvimento da idéia dos Estados Unidos como “terra da oportunidade” aberta a todos, independentemente da origem familiar ou classe social. No entanto, o processo de dessegregação racial na área educacional trouxe casos paradoxais que desafiaram essa imagem. Confrontados com a perspectiva da integração racial em *suas* escolas, alguns estados sulistas iniciaram um movimento pelo fechamento de escolas públicas e extinção de fundos educacionais:

“Temendo que a integração fosse imediatamente imposta, diversas centenas de irados cidadãos brancos [do condado de Prince Edward, Virgínia] surgiram diante da junta para instar que o condado abolisse as escolas públicas. A junta agiu em conformidade: por unanimidade de votos, aboliu todos os fundos para atividade escolar. Em uma reunião maciça, a 7 de junho [de 1955], com o comparecimento de uns 1.300 cidadãos, foi formada uma organização e lançada uma campanha para levantar fundos com a intenção de providenciar escolas particulares para as crianças brancas do condado.” (Muse, 1966: 33).

Entretanto, como as escolas privadas eram quase inexistentes, as conseqüências dessas medidas, como a permanência de crianças brancas e negras fora da escola, geraram insatisfações que acabaram por enfraquecer o movimento<sup>12</sup>. Em 1966, o transporte público de crianças negras para escolas predominantemente brancas e vice-versa, conhecido como *busing*, passou a ser

---

<sup>11</sup> A NAACP - National Association for the Advancement of Colored People (Associação Nacional para a Melhoria das Pessoas de Cor) foi fundada em 1910 por W.E. B. du Bois, Jane Addams, John Dewey e outros, com o objetivo de atacar as bases legais da subordinação racial, durante o sistema *Jim Crow*. Procurava garantir, inicialmente, condições iguais para os negros dentro do *apartheid* racial.

<sup>12</sup> Uma exceção foi o Estado da Virgínia que, em 1962, tinha 8518 crianças brancas recebendo bolsas de estudo para frequentar escolas particulares.

usado como um instrumento para a dessegregação, principalmente em áreas rurais do sul do país. No norte, essa prática foi utilizada apenas no início dos anos 70, através de ordem judicial e como última alternativa para tentar integrar a grande maioria das escolas que permanecia, na prática, segregada.

As hostilidades e reações violentas que ações para a integração racial e extensão do ideal da igualdade à população negra encontraram explicitam o quão profundo era o problema da "linha de cor" nos anos 60, definido por W.E.B. Du Bois como a questão central a ser enfrentada pelo país no século XX. Ao analisar a situação racial norte-americana, Gunnar Myrdal (1944) observa o que chama do "dilema americano": o racismo como uma anomalia da democracia liberal. Sob a influência de um governo democrático nos anos 60, os movimentos sociais exploraram essa contradição.

Nomear um problema é o primeiro passo para a busca de sua solução, dizia James Baldwin. Em 1955, Rosa Park, uma senhora negra que se recusou a ceder seu lugar no ônibus para um indivíduo branco na cidade de Montgomery, Estado do Alabama, foi presa. Esse fato deu origem a um intenso boicote de ônibus por parte da comunidade negra local, quando surgiu a liderança de Martin Luther King Jr. Nos anos 60, os protestos negros e reivindicações pelos direitos civis intensificaram-se, romperam o silêncio existente, questionaram e desafiaram o ideal democrático americano a efetivar-se. Em fevereiro de 1960, quatro estudantes universitários iniciam um protesto pacífico contra a segregação racial em um restaurante exclusivo para brancos no Estado da Carolina do Norte. Desse protesto sentado, conhecido como *sit-in*, onde a mera presença de negros naquele que não era o "seu lugar" por si só já causava impacto, decorreu uma série de boicotes semelhantes em diversas instituições. O apoio que a defesa dos direitos civis começou a receber, tanto da população negra, quanto de grupos religiosos e lideranças brancas, foi significativo e pode ser observado na "Marcha sobre Washington por Empregos e Liberdade", realizada em agosto de 1963 reunindo 250 mil pessoas. Lideranças negras como Martin Luther King Jr. e Malcolm X alcançaram projeção nacional e a questão racial inseriu-se na agenda do país (Morris, 1993).

O poder público começou a assumir uma postura mais ativa em relação à promoção da igualdade racial em 1961, quando o então Presidente John F. Kennedy criou a Ordem Executiva nº 10.925. Através dessa medida, quando empregou pela primeira vez o termo ação afirmativa, estabeleceu a Comissão para a Igualdade de Oportunidade no Emprego que garantia a igualdade de oportunidade nos postos de trabalho de instituições que possuíam contrato com o governo federal a todas as pessoas sem discriminação de raça, credo, cor ou origem nacional. Em 1962,

foi expedida outra Ordem Executiva proibindo a discriminação racial em projetos federais de habitação e o Ministério da Saúde, Educação e Bem-Estar decidiu negar assistência financeira aos distritos escolares que permanecessem segregados.

Mas foi em 1964 e 1965 que surgiram as principais peças legais que viriam a garantir o desenvolvimento da política de igualdade racial conhecida como ação afirmativa. Em 1964, aprovada por ampla maioria no Congresso nacional, estabeleceu-se a Lei de Direitos Civis que em seu artigo VI proibiu a discriminação com base na raça, cor, credo, sexo ou nacionalidade de origem em programas assistidos financeiramente pelo governo federal, e em seu artigo VII vedou a discriminação com base na raça, cor, religião, sexo ou origem nacional por agências empregadoras, além de criar uma comissão para a igualdade de oportunidade nos empregos, bipartidária, no intuito de eliminar práticas de emprego ilegais. Em 1965, o então Presidente Lyndon Johnson assinou a Ordem Executiva nº 11246, exigindo que aquelas instituições com contrato com o governo federal adotassem um programa de ação afirmativa para assegurar que pessoas empregadas sejam tratadas de forma igual sem discriminação com base na raça, cor, credo ou origem nacional. Essa medida, ao fortalecer e ampliar a Ordem anterior (nº 10925), introduziu a distinção entre dois conceitos, a "não-discriminação" e a "ação afirmativa".

A noção de não-discriminação requer a eliminação de todas as formas de discriminação, formais e inadvertidas, que operem no sentido de prejudicar uma pessoa com base na sua raça, cor, credo ou origem nacional. Em relação à Lei de Direitos Civis, essa não-discriminação é mais ampla, pois abrange não apenas a proibição da discriminação intencional, mas também aquela decorrente de procedimentos formalmente neutros cujas conseqüências ponham em desvantagem alguns grupos. Já o conceito de ação afirmativa requer que uma instituição vá além da garantia da não-discriminação, e realize esforços adicionais para o recrutamento, emprego e promoção de membros de grupos anteriormente excluídos<sup>13</sup>, mesmo que essa exclusão não possa ser atribuída a ações praticadas pelos empregadores. A premissa dessa noção de ação afirmativa é que, a menos que uma ação positiva seja adotada para superar os efeitos de formas institucionais sistemáticas de exclusão e discriminação, uma neutralidade benigna tenderá a perpetuar o *status quo* indefinidamente (Higher Education Guidelines, 1972).

Em discurso na Universidade de Howard em 1965, Lyndon Johnson resume sua visão sobre a situação racial no país:

---

<sup>13</sup> Nesse momento, foram considerados como grupos excluídos as mulheres e as 'minorias', que incluem negros, hispânicos, indígenas e orientais.

“Liberdade não é o suficiente. Não apagamos as cicatrizes de séculos dizendo ‘agora você é livre para ir aonde quiser, fazer o que bem desejar e escolher os líderes que lhe agradem’. Não pegamos uma pessoa que por anos esteve presa por correntes e a libertamos, a trazemos para o início da linha de partida de uma corrida, dizemos ‘você está livre para competir com todos os outros’, e acreditamos que fomos completamente justos... Não é suficiente abrir as portas da oportunidade. Todos cidadãos devem possuir a habilidade necessária para atravessar essas portas.”

Percebe-se um maior envolvimento e ações do governo federal nesse momento, contudo, os resultados e mudanças ainda eram pouco significativos e o clima de tensão e tumultos violentos continuava a espalhar-se pelo país. Organizações negras divergiam sobre as melhores estratégias para alcançar igualdade e justiça racial no âmbito nacional. Alguns grupos radicalizaram suas ações, como os Panteras Negras, a Nação do Islã, o Movimento Nacionalista Negro e a pressão por ações mais imediatas e concretas aumentou. Com os assassinatos de Malcolm X em 1965 e de Martin Luther King Jr. em 1968, além de várias outras mortes, diversos conflitos explodiram pelo país.

Em 1966, o Escritório de Queixas de Contratos Federais - OFCC, ligado ao Ministério do Trabalho, elaborou o Plano da Filadélfia, estabelecendo objetivos numéricos a serem alcançados por políticas de ação afirmativa. Abandonado no mesmo ano, o Plano foi re-elaborado em 1969, exigindo que instituições com contratos com o governo federal tivessem uma política de acompanhamento de seus funcionários e que estabelecessem metas e cronogramas no intuito de diminuir a sub-representação de minorias e mulheres empregadas. A idéia, aprovada posteriormente por decisão da Suprema Corte no caso Griggs, era utilizar uma abordagem estatística na definição e formulação de políticas que eliminasse os impactos negativos que ações e procedimentos tivessem sobre determinados grupos. No mesmo ano, o Presidente Richard Nixon criou através de Ordem Executiva o Escritório de Empresas de Negócios de Minorias, com o objetivo de incentivar financeiramente empresas geridas por minorias sob a idéia de desenvolver um "capitalismo negro" (Eastland, 1996). A partir de então, espalharam-se experiências de ação afirmativa pelo país, seja como uma iniciativa governamental ou privada, especialmente em áreas como o mercado de trabalho – na contratação, promoção e treinamento, e a educacional – na redefinição do currículo escolar e principalmente na seleção para o ensino superior.

### *O Acesso Universal ao Ensino Superior*

O ensino superior constituiu-se numa das principais áreas onde foram implementadas políticas e programas de ação afirmativa, tanto em razão das desigualdades existentes nesse nível quanto pela crescente importância que lhe foi atribuída nos anos 60. Diante das transformações em curso na sociedade e das exigências de conhecimentos cada vez mais especializados, além da pressão causada pelo aumento do número de graduados no ensino médio e de outros fatores nacionais e internacionais, desenvolveu-se nos Estados Unidos da segunda metade do século XX a idéia de um "acesso universal" ao ensino superior, seguida de intensa expansão do sistema.

Convém observar que já existia um conjunto significativo de instituições de ensino superior nos Estados Unidos no início do século XX. Comparativamente, a proporção da população norte-americana que chegava a esse nível de ensino nos anos 40 era semelhante àquela da população brasileira no início dos anos 90.

O acesso da população negra ao ensino superior era extremamente limitado antes da Guerra Civil. Até 1860, apenas 28 negros haviam recebido diplomas de bacharéis das universidades norte-americanas. A *Lincoln University* na Pennsylvania, criada em 1854 e a *Wilberforce University* em Ohio, criada em 1856, são identificadas como as primeiras universidades organizadas especificamente para negros, ainda que existissem anteriormente outras instituições de ensino superior semelhantes. Entre o fim da Guerra Civil e o início do século XX foram criados os *Colleges* negros, com o objetivo de investir na formação de professores. Estes acompanharam a expansão geral da educação superior, mas o acesso continuava extremamente desigual e a regra que prevalecia era a de sistemas segregados (Peterson, 1972).

No contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, diversos fatores contribuíram para a expansão do sistema de ensino superior. A necessidade de reinserir os veteranos de Guerra na sociedade, por exemplo, motivou a criação da *G.I. Bill*, em 1944, garantindo-lhes livre acesso à universidade. O número de matriculados no ensino superior cresceu de 1.841 milhões em 1946 para 3.731 milhões em 1950. Internacionalmente, teve início a Guerra Fria, com os Estados Unidos intervindo militarmente em diversos países e assumindo o papel de liderança e modelo mundialmente. Em 1945, o Relatório Truman identificou a educação como estratégica para a consolidação da democracia e propôs a idéia de acesso universal ao ensino superior, inédita à época. No plano nacional, o clima político caracterizou-se pelos conflitos e protestos estudantis através de ações como o *Free Speech Movement* e de movimentos contrários à guerra do Vietnã (Jencks & Riesman, 1968; Cowley & Williams, 1991).

"Acesso universal" não significou que todos passaram a ter direito ao ensino superior, mas que significativas parcelas da população foram incorporadas a esse nível de ensino, ampliando as oportunidades educacionais. As políticas de expansão do ensino superior envolveram basicamente o aumento das verbas destinadas para esse nível de ensino, na intenção de diminuir restrições de ordem econômica; a diversificação do sistema, com a difusão dos *junior* e *community colleges*; e a flexibilização dos mecanismos de ingresso. Ações ocorreram principalmente no âmbito do governo federal, ainda que existissem iniciativas nos estados e instituições universitárias.

As verbas destinadas ao sistema de ensino superior cresceram de 5,1 milhões de dólares em 1956 para 706 milhões em 1965 e 1.468,5 milhões em 1967 (U.S. Office of Education, 1967). Como o perfil dos estudantes que se candidatavam à educação superior modificou-se consideravelmente e a idéia de expansão das oportunidades educacionais defendia a inclusão de grupos em desvantagens sócio-econômicas, em 1965 foram desenvolvidos programas de financiamento de estudos, como o *Talent Search Program*, *The Special Services for Disadvantaged Students of Higher Education* e o *Educational Opportunity Program*.

Instituições de ensino superior que ofereciam cursos geralmente por um período de dois anos, conhecidas como *Junior* ou *Community colleges*, passaram por significativa expansão nos anos 60. Esses *colleges* desempenharam importante papel na inclusão de estudantes ao ensino superior e, em alguns casos, representaram um espaço onde estes poderiam se preparar melhor para futuramente ingressarem em instituições mais concorridas. Programas de adaptação e enriquecimento da formação dos estudantes foram elaborados com a preocupação em diminuir retenção e aumentar a conclusão dos estudos desses "novos alunos". Existiram também programas de educação compensatória oferecidos por instituições que aceitavam alunos com alguma defasagem na sua formação acadêmica. Essa complementação poderia ocorrer antes ou no decorrer do curso regular, assim como envolver diversas áreas ou apenas uma em específico.

Outras medidas criadas para diminuir as barreiras existentes no acesso ao ensino superior foram as mudanças nos processos de seleção, onde a adoção de admissões abertas por algumas instituições pode ser descrita como a mais radical delas. A *City University of New York* foi a primeira instituição a implementar esta proposta em 1970, e é uma das principais referências desse modelo. A proposta básica, que ao longo do tempo sofreu diversas alterações, foi garantir admissão a todos os concluintes do ensino médio da cidade de New York que tivessem interesse em ingressar em sua instituição (Sadovnik, A. R., 1994).

### 3.2. Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior

É no contexto desse duplo processo, de expansão do sistema de ensino superior e de reivindicações de justiça racial pelo movimento dos direitos civis, que foram formuladas políticas de ação afirmativa como parte das soluções para a democratização do acesso à educação superior nos Estados Unidos.

As políticas de ação afirmativa sensíveis à raça na educação superior abrangeram programas sociais compensatórios existentes que passaram a incluir também a população negra; ações mais específicas como medidas legais para dessegregar instituições de ensino superior, de *jure* ou de *facto*; a implementação de centros de pesquisa de estudos do negro; a contratação de professores negros; e alterações nos processos de admissão de estudantes. Os *novos estudantes* beneficiados com a expansão do ensino superior foram tanto aqueles em situação de desvantagem sócio-econômica quanto pessoas antes excluídas por suas características raciais e étnicas.

Depois de pelo menos 30 anos de vigência dessas políticas, o que podemos dizer sobre seu impacto nas oportunidades de acesso ao ensino superior? A ação afirmativa, como política voltada para a melhoria da igualdade entre os grupos raciais, funcionou? Que resultados podemos lhe atribuir? Ao analisarmos a literatura produzida sobre o assunto, observamos que esta é ao mesmo tempo extensa e limitada. Diversos estudos foram realizados nos anos 70, quando tais experiências espalharam-se por instituições de ensino superior. Um total de 1.701 referências bibliográficas sobre o tema das ações afirmativas são citadas no trabalho de levantamento da literatura da área organizado por Kathryn Swanson (1981). A produção existente é freqüentemente dividida entre aqueles que apresentam argumentos favoráveis e contrários à utilização de políticas de ação afirmativa. As pesquisas na área do ensino superior abrangem questões legais ligadas à implementação de políticas sensíveis à raça; análises de casos judiciais; argumentos éticos e normativos sobre noções de igualdade e discriminação, entre outras. Todavia, são praticamente inexistentes, mesmo nos anos 80, trabalhos que tenham como objetivo avaliar empiricamente as políticas e programas implementados, seja nos níveis nacional, estadual ou de cada instituição. Apenas nos anos 90, e especialmente após ações políticas e judiciais que tentam extinguir programas de instituições de ensino superior sensíveis à raça, são realizados estudos com o intuito de analisar os impactos da ação afirmativa.

Existem diversas formas ou perspectivas que podemos utilizar para tentar responder à questão da eficácia das políticas de ação afirmativa: a) pela análise dos problemas ligados à sua implementação; b) das mudanças nas relações entre os grupos raciais; c) do levantamento de

dados objetivos sobre a situação da população em termos raciais e em várias áreas sociais; d) do perfil dos universitários em instituições de ensino superior; e) pela observação das taxas de conclusão de estudos superiores; f) pela inserção no mercado de trabalho e outras. Concentramos na observação do desenvolvimento da presença de estudantes negros no ensino superior e dos mecanismos de ação afirmativa utilizados por instituições para aumentar as oportunidades de acesso aos seus cursos.

Inicialmente, analisa-se o desenvolvimento do acesso ao ensino superior da população negra no país como um todo, como forma de obter um quadro mais amplo da situação. Para uma avaliação mais detalhada das políticas de ação afirmativa sensíveis à raça e seus impactos, nos centramos na análise da literatura dos anos 90 sobre o assunto e nas experiências de uma instituição de ensino superior, a Universidade da Califórnia em Berkeley, tida como uma das melhores do país.

Ao contrário do que muitos imaginam, o uso de políticas de ação afirmativa sensíveis à raça nos processos de admissão restringiu-se basicamente a universidades seletivas, que representavam de 20 a 30% do total das instituições de ensino superior dos Estados Unidos, de acordo com pesquisa realizada por Thomas Kane (1998). Quando da pressão por implementação de programas de ação afirmativa, essas universidades se vêem diante do desafio de incorporar efetivamente ideais de igualdade social e racial aos valores de excelência acadêmica no acesso à educação superior. Mas é possível alcançar esse equilíbrio? Depois desses anos de experiências e tentativas, chegou-se à conclusão que esses dois valores são irreconciliáveis? Quais as medidas de seleção utilizadas e que impactos tiveram?

### **3.3. O desenvolvimento do acesso ao ensino superior nos Estados Unidos**

De um modo geral, as oportunidades de acesso ao ensino superior para a população negra melhoraram ao longo dos últimos 40 anos? Se sim, de que forma isso ocorreu?

Durante o período de 1960 a 2000, os dados mostram um quadro positivo e um aumento significativo daqueles que ingressam na educação superior. A percentagem de negros na idade ideal<sup>14</sup> matriculados nesse nível de ensino<sup>15</sup> passou de 13% em 1967 para 30,3% em 2000, sendo o período de maior crescimento de 1967 a 1976, quando praticamente dobrou a percentagem daqueles ingressantes. De 1961 a 1966, o número de negros<sup>16</sup> no ensino superior permaneceu

---

<sup>14</sup> São considerados na idade ideal para o ensino superior aqueles entre 18 e 25 anos.

<sup>15</sup> As fontes de dados utilizadas foram o *U.S. Census Bureau* e o *National Center for Educational Statistics*.

<sup>16</sup> Negros eram classificados até 1968 dentro da categoria “não-brancos”.

praticamente o mesmo: eram 233 mil em 1961 e 221 mil em 1966. A população negra matriculada no ensino superior representava 4,4% do total em 1966; dez anos depois, o número de negros sobe para 1 milhão e 33 mil e sua proporção para 9,6%<sup>17</sup>.

É importante observar que essa significativa incorporação da população negra no ensino superior até 1976 ocorreu num contexto de expansão e diversificação desse nível de ensino, quando o número de brancos que nele ingressam também cresceu, aumentando em 259% de 1961 a 1976. Ou seja, houve uma maciça incorporação de ambos os grupos raciais (brancos e negros) no ensino superior, não ocorrendo a exclusão de um grupo para a inclusão do outro.

A grande maioria dos estudantes no ensino superior (78,7%) está concentrada no sistema público, proporção que permaneceu praticamente inalterada de 1976 a 1996. Se observarmos a duração dos cursos, percebemos que em 1976 os negros estavam mais presentes nos cursos de dois anos de duração, onde representavam 41,6%, comparativamente aos brancos, que eram 33,9%. Em 1996, a proporção dos negros nessas instituições permaneceu a mesma, e a dos brancos aumentou para 36,6%.

A observação do *gap* racial, ou seja, a diferença nas taxas de acesso entre os grupos raciais, é um importante aspecto na análise do nível de desigualdade existente e do impacto das políticas adotadas. O objetivo de políticas de ação afirmativa não é apenas uma melhoria geral das condições de acesso à educação da população negra, mas também que as diferenças existentes entre os grupos raciais diminuam e tendam a desaparecer.

Tabela 1 - Evolução das diferenças nas taxas de acesso ao ensino superior entre brancos e negros nos Estados Unidos no período de 1967 a 2000

<b>Ano</b>	<b>Gap racial</b>
1967	13,9%
1976	4,6%
1991	10,5%
2000	5,3%

Conforme observamos na tabela acima, o maior *gap* observado entre os grupos raciais (brancos e negros) ocorreu em 1967, com 13,9% de diferença. Depois declinou constantemente até 1976, ano em que observamos o menor *gap*, com uma diferença de 4,6% (brancos 27,1% e negros 22,6%). Em seguida voltou a crescer, chegando a 10,5% em 1991. Então começou a diminuir e chegou a 5,3% em 2000.

<sup>17</sup> Em 2000, a população norte-americana é composta em termos raciais por 69,1% de brancos, 12,5% de hispânicos, 12,1% de negros, 3,7% de asiáticos e 2,5% de outros grupos étnico/raciais.

A percentagem de negros completando a *high school* (correspondente ao ensino médio brasileiro) subiu de 55,9% em 1967 para 67,5% em 1976; em 1986 representava 76,5% e a partir de então permaneceu praticamente a mesma até 2000. Os brancos em 1967 eram 78%, percentagem maior que aquela dos negros hoje; em 1976, subiu para 82,4% e permaneceu a mesma até 2000. O *gap* entre brancos e negros que completam o ensino médio diminui até 1986, a partir de então manteve uma diferença de 5,4 pontos percentuais. Ao pensarmos em políticas de acesso ao ensino superior, a análise do conjunto de candidatos disponíveis e suas características é um aspecto relevante a ser considerado.

Quando observamos as taxas de graduação no ensino superior, percebemos que uma percentagem significativa dos ingressantes não chegou a completar o curso, sejam eles brancos ou negros. A permanência e graduação no ensino superior também devem fazer parte das discussões sobre melhoria nas oportunidades de acesso, mas diante da complexidade de aspectos nela envolvidos, não entraremos nessa questão.

De um modo geral, percebe-se que o quadro de desigualdades no acesso à educação superior entre brancos e negros alterou-se nos últimos quarenta anos. Observa-se uma melhora nas taxas gerais de ingresso e uma diminuição das diferenças entre os grupos raciais. No entanto, ainda persistem desigualdades nas oportunidades de acesso. Ou seja, houve progressos, mas os desafios continuam. Contudo, pode-se atribuir a diminuição das diferenças de condições entre brancos e negros exclusivamente às políticas de ação afirmativa utilizadas no período?

Martin Carnoy (1995), ao analisar o desenvolvimento das desigualdades existentes entre brancos e negros em diversas áreas durante o século XX nos Estados Unidos, observou que a melhora ou degradação das condições de igualdade social e econômica da população negra depende basicamente da interferência do Estado, ou seja, das políticas públicas. A questão racial teria desempenhado um papel social e político único na história dos Estados Unidos, pelas ações paradoxais de intervenção do Estado que proporcionou, tanto nos governos do partido Democrata quanto do Republicano. Contudo, Carnoy ressalta que os maiores ganhos para a população negra se deram nos anos 40 e depois nos anos 60 até o início dos 70, quando predominaram governos de tendência social-democrata que desenvolveram políticas com o intuito de equalizar oportunidades sociais, combinando políticas universais anti-pobreza com políticas particularistas como a ação afirmativa. Nos anos 50 e 80, sob governos mais conservadores, mesmo diante de um crescimento da economia, baixo desemprego e ampliação da educação, as desigualdades entre brancos e negros aumentaram. Os anos 80, sob o governo dos presidentes Ronald Reagan e George Bush, foram marcados por uma agenda contrária aos direitos civis e políticas

compensatórias, com várias tentativas de extinção dos programas de ação afirmativa então vigentes. Um "igualitarismo conservador" que apelava ao mercado como principal regulador da sociedade e das oportunidades nela existentes. Essa tendência se modificou um pouco com a eleição do presidente Bill Clinton nos anos 90, com o apoio da comunidade negra. Estabeleceu-se um projeto de governo mais intervencionista que o anterior que impactou positivamente na diminuição das desigualdades entre os grupos raciais/étnicos norte-americanos.

A sugestão de Carnoy, que parece fazer sentido diante dos dados levantados anteriormente sobre a igualdade de acesso à educação, é que, para entendermos as mudanças no desenvolvimento das desigualdades raciais, teríamos de observar a relação entre as situações sociais e raciais conjuntamente. Em termos de políticas nacionais, a igualdade de oportunidades proporcionada por políticas de ação afirmativa voltadas à população negra seria potencializada pela implementação concomitante de políticas universais de combate à pobreza.

Já num plano mais local, como é o caso de algumas universidades altamente seletivas nos Estados Unidos, o impacto de políticas de ação afirmativa sensíveis à raça na ampliação do acesso de estudantes negros aos seus *campi* foi mais significativo, ainda que também intensificado quando da existência de uma política estadual ou nacional de expansão do sistema de ensino superior e de criação de programas sociais de distribuição de bolsas de estudos. Vejamos como isso se desenvolveu na Universidade da Califórnia.

### **3.4. Estudo de Caso: a experiência da Universidade da Califórnia em Berkeley**

“Os propósitos e valores de uma instituição educacional são freqüentemente revelados de forma mais explícita pelas opções tomadas para a seleção de seus alunos.” (Bowen e Bok, 1998:15). Ao analisarmos o desenvolvimento dos processos de admissão de estudantes, vemos que a ênfase depositada nos testes acadêmicos tem sido a solução mais recorrente na defesa da excelência e mérito das instituições de ensino superior. Incorporar a essa prática considerações de ordem racial e sócio-econômica sinalizou a intenção das mesmas em garantir, como parte constitutiva de sua excelência acadêmica, também a igualdade de oportunidades no acesso. A busca de um equilíbrio entre esses dois valores – a igualdade e a seletividade acadêmica, permeou diversas das ações implementadas pela Universidade da Califórnia; contudo, o peso a ser atribuído a cada um foi objeto das disputas internas e externas à universidade, tensionando-a permanentemente.

A Universidade da Califórnia possui nove *campi* espalhados pelo Estado, caracterizado pela significativa diversidade étnica de sua população. Em 2000, a Califórnia foi o primeiro

Estado norte-americano onde a população branca não era mais maioria: atualmente, os brancos representam 46,7% da população, enquanto os hispânicos são 32,4%, os asiáticos 11,1%, os negros 6,4% e outros 3,4%.

A Universidade da Califórnia em Berkeley – UCB, um de seus *campus* mais seletivos, é uma universidade pública, voltada à pesquisa<sup>18</sup>, com cursos de bacharelado de quatro anos, que adotou planos de ação afirmativa sensíveis à raça nos seus processos de admissão, hoje em avaliação e reformulação. Com dimensões consideráveis, o campus de Berkeley conta com um total de 22 mil alunos matriculados em 2000 e uma anuidade média de US\$ 4047,00 para aqueles residentes no Estado. Os alunos podem receber bolsas de estudos federais, estaduais, municipais e institucionais, além de empréstimos.

Antes de 1960, existiam duas principais formas de acesso aos *campi* da UC: a) as admissões regulares, onde eram exigidas dos novos ingressantes notas superiores a uma média estipulada em alguns cursos específicos realizados no ensino médio; b) e as admissões especiais, onde eram avaliadas as situações de desvantagem, talentos e circunstâncias especiais dos candidatos. Uma terceira forma de ingresso, ainda que menos freqüente nesse momento, era a transferência de alunos oriundos dos *Junior colleges*, que alcançassem nota *A* em certas disciplinas. As admissões especiais surgiram como um reconhecimento e resposta, por parte da universidade, às enormes diferenças na qualidade e financiamento das escolas de ensino médio do Estado.

Em 1960, diante do dramático crescimento de candidatos e demanda por vagas, foi elaborado o *Master Plan for Higher Education* estadual, que estabelecia procedimentos para as Universidades e *colleges* estaduais realizarem a seleção de seus estudantes. A Universidade da Califórnia, nos seus nove *campi*, deveria selecionar seus novos ingressantes dentre os que estivessem entre os 12.5% melhores de sua classe no ensino médio; os *State colleges* selecionariam seus alunos dentre os 33.3% melhores da classe; e os *Junior colleges* deveriam aceitar todos os candidatos interessados (*Master Plan For Higher Education in Califórnia, 1960*).

Na UC, aumentou-se o padrão de admissão através da redução da proporção de candidatos elegíveis de 15% para 12,5% e das taxas de admissões especiais, que eram restritas a

---

<sup>18</sup> No ensino superior norte-americano temos diversos tipos de instituições, públicas ou privadas, ambas pagas, como as universidades (escolas profissionais, de graduação e de pesquisa) e uma ampla variedade de outras instituições, como os *Liberal Arts College*, *Community* ou *Junior College*, *Upper Level Institution*. As universidades de pesquisa são mais próximas do que conhecemos no Brasil como universidade, pois abrangem a prática de ensino e de pesquisa, atividade não exigida das demais, e seus cursos têm duração de quatro anos em média, diferente de outras instituições com cursos de dois anos.

2% no máximo. Além disso, previu-se o uso de um teste nacional padronizado, o *Scholastic Assesment Test* – SAT, a vigorar obrigatoriamente a partir de 1968.

O SAT, criado em 1926 no âmbito do *College Board*, começou a ser utilizado em larga escala no país ao final dos anos 50 como um teste para quantificar a habilidade acadêmica de estudantes no nível superior e selecionar aqueles a serem admitidos. De acordo com a comissão que o elaborou, o SAT seria um mecanismo menos aristocrático e mais meritocrático na medida em que seria capaz de identificar estudantes promissores sem a influência de antecedentes econômicos, sociais ou étnicos (Crouse & Trusheirm, 1988). Hoje existem o SAT I, que se propõe a avaliar habilidades básicas de inglês e matemática, e o SAT II, que abrange assuntos específicos como ciência, história norte-americana, língua estrangeira.

Como contrapeso a essa tendência de aumento da importância dos testes, foram criados programas compensatórios para garantir uma igualdade nas oportunidades de acesso à universidade. As primeiras pesquisas sobre rendimento familiar e etnia de estudantes da UC, realizadas após a aprovação do *Civil Rights Act* de 1964, mostraram significativas e crescentes disparidades entre a população do Estado e os estudantes da universidade (Douglass, 1997). Reforça-se nesse momento a visão de que a UC, por ser uma instituição pública, teria o compromisso e obrigação sociais de promover oportunidades educacionais viáveis a todos os estudantes em condições de frequentá-la.

Em 1965, Berkeley foi um dos primeiros *campi* do país a estabelecer o *Educational Opportunity Program* –EOP. Criado no contexto de movimentos pelos direitos civis, programas anti-pobreza, conflitos urbanos, prisões de estudantes por protestos anti-guerras, esse Programa visava recrutar, matricular e manter nas universidades estudantes em desvantagens sócio-econômicas, e principalmente, mas não exclusivamente, oriundos de grupos minoritários.

Em 1968, nessa mesma direção, o Conselho de Regentes da UC aprovou a expansão das admissões especiais para 4%, no intuito de incluir um maior número de estudantes cujas características étnicas ou econômicas os deixaram em condições de desvantagem perante os demais candidatos. Em 1974, uma legislação estadual estabeleceu princípios aos quais as universidades deveriam seguir nos seus processos de admissão, entre os quais que, até 1980, as taxas de alunos matriculados refletissem a composição racial, étnica e de gênero daqueles formados no ensino médio na Califórnia.

Os esforços para incluir estudantes de minorias sub-representadas na UC foram vários. De 1965 a 1979, dentre os "Programas para Oportunidade Educacional e Ação Afirmativa para Estudantes", tivemos: a) o *Educational Opportunity Program* - EOP, desde 1965; b) o

*Mathematics, Engineering, Science Achievement* - MESA, iniciado em 1970; c) o Serviço de Apoio de Ação Afirmativa para Estudantes, funcionando desde 1976; d) o *Early Outreach/Partnership Program*, estabelecido em 1976; e) o *University Immediate Outreach*, de 1978; f) e o *Academic Enrichment Program*, desde 1979. Esses programas ofereciam basicamente serviços de apoio à qualificação acadêmica dos estudantes, antes e durante o curso universitário, e de apoio financeiro, como forma de atuar em áreas complementares ao processo específico do ingresso e minorar as desigualdades existentes entre os alunos.

Entretanto, em 1977, como resultado de queixas contra uma perda na qualidade da instituição, foi adotado o índice de elegibilidade, aumentando as exigências em testes acadêmicos ao combinar a nota no SAT com aquelas obtidas no ensino médio e diminuindo o peso atribuído às dificuldades econômicas e raciais enfrentadas pelos estudantes. Por outro lado, a aprovação do Índice foi acompanhada de preocupações com a criação de novos métodos que melhorassem as taxas de admissão de estudantes sub-representados e, em 1979, os Regentes da UC aumentaram as admissões especiais para 6% (Douglass, 1997).

Tais mudanças refletem, em certa medida, o clima e polêmicas criadas em torno do caso Bakke, julgado pela Suprema Corte norte-americana em 1978, e tornou-se um marco na definição daquilo que era ou não permitido nos programas de ação afirmativa adotados por instituições de ensino superior. Allan Bakke instaurou um processo contra a UC em Davis alegando que a faculdade de Medicina o discriminou por ser branco ao adotar sistemas de admissão distintos, um para brancos e outro para não-brancos e lhe negou admissão ao mesmo tempo em que aceitou estudantes negros com notas inferiores às suas. A Suprema Corte, com um resultado de cinco votos favoráveis e quatro contrários, decidiu que o sistema de ingresso utilizado, baseado em cotas rígidas, era ilegal, mas definiu como legítimo o uso da raça como critério na seleção de alunos desde que combinado com outros. O programa utilizado pela Universidade de Harvard, onde as características raciais e sócio-econômicas dos candidatos são quantificadas e computadas às demais notas obtidas como forma de equalização das oportunidades, foi citado como um dos modelos aceitáveis de ação afirmativa (Harvard University Affirmative Action Plan, 1980; Dworkin, 1985).

Justificou-se que a raça poderia ser utilizada como critério de ingresso desde que isso ocorresse para reparar uma situação de desvantagem que atingisse determinado grupo devido à discriminação racial passada e presente. Ou ainda, que a raça serviria como meio de garantir a diversidade no interior das instituições de ensino superior, já que a convivência entre diferentes grupos étnicos enriqueceria essa experiência e seria parte dos objetivos da educação.

Em 1979, o Presidente da UC, após a decisão do caso Bakke, informou que a raça e a etnia poderiam ser usadas nos processos regulares de admissão. Explica que

"Notas e testes sozinhos (...) não necessariamente prevêm de forma acurada o potencial para completar um programa de forma satisfatória. (...) Devido a barreiras e obstáculos freqüentemente associados à raça, sexo, e deficiências físicas, (...) o status de ser membro de tais grupos subrepresentados pode ser considerado como um indicativo da necessidade de um escrutínio especial para determinar se o registro reflete de forma apropriada o potencial acadêmico do candidato" (University of California Guidelines, 1979:8).

Nos anos 80, observou-se um rápido aumento na procura de vagas na UC como um todo, quando as inscrições subiram de 48 mil em 1980 para 168 mil em 1990, ou seja, um crescimento de 250% em 10 anos. Ainda que o número de vagas também tenha crescido, não foi suficiente para frear o significativo aumento na seletividade e competição entre os candidatos e o número de descontentes por não terem conseguido uma vaga. Em 1975, 77,4% dos candidatos foram admitidos; em 1985, eram 53,6%; e em 1988, apenas 34,4% foram admitidos (Committee on Admissions and Enrollment, 1989).

Em 1988, em vista desse quadro, foram redefinidas algumas das diretrizes gerais para admissão. Estabeleceu-se três principais mudanças: a) cada campus deve refletir na composição de seus estudantes a diversidade do Estado de acordo com a proporção de estudantes graduados do ensino médio; b) até 60% dos novos ingressantes (não levando em conta as admissões especiais) poderiam ser selecionados combinando testes a outros critérios suplementares; c) definem o que seriam esses critérios suplementares: talentos especiais, circunstâncias especiais como dificuldades sócio-econômicas, identidade étnica/racial, gênero, localização geográfica (Douglass, 1997:18). Com tais medidas, nos seis anos seguintes, ampliou-se a flexibilização do acesso e a diversidade do corpo discente da universidade.

Em 1995, a Universidade da Califórnia iniciou uma revisão de seu programa de ação afirmativa, concluída com a aprovação da SP 1 e SP 2 pelo Conselho de Regentes. Essas resoluções proibiram que a instituição utilizasse a raça, religião, sexo, cor, etnia ou origem nacional como critério para a admissão regular ou por exceção de estudantes, ou na seleção de empregos e contratos. Foi-lhe permitido ter apenas uma consideração especial com indivíduos que, apesar de terem sofrido desvantagens sócio-econômicas, demonstrarem perseverança e capacidade de acompanhar os estudos na instituição. A UC tornou-se a primeira universidade a

abolir o uso da raça como um de seus critérios de seleção; contudo, ao contrário do que se pode pensar, mantiveram programas de ação afirmativa.

Como conseqüência da decisão, que entrou em vigor no início de 1997 para a pós-graduação e em 1988 para a graduação na UC, não menos que 50% e não mais que 75% dos alunos selecionados para qualquer curso ou *campi* deveriam ser admitidos apenas com base no desempenho acadêmico em testes; e não menos que 25% e não mais que 50% poderiam ser admitidos através de considerações especiais. Importante observar que, mesmo com essa mudança, a seleção exclusivamente acadêmica continua a envolver um conjunto de medidas como notas do ensino médio e cursos extra-curriculares frequentados.

O Estado da Califórnia, em período eleitoral, também estava imerso em discussões sobre as políticas de ação afirmativa, e lidera em 1996 o *California Civil Rights Initiative*, que resultou na aprovação, através de plebiscito, da Proposição 209. Estabeleceu-se, então, que o Estado da Califórnia não deveria discriminar ou garantir tratamento preferencial para qualquer indivíduo ou grupo com base na raça, sexo, cor, etnia, ou origem nacional em empregos públicos, educação pública ou contratos públicos. Na verdade, seu texto apenas reafirmou aquilo que já estava garantido na Lei de Direitos Civis de 1964, mas o clima político que a envolveu acabou por torná-la uma decisão contrária a muitos dos programas de ação afirmativa em vigência e ao uso do critério étnico e racial (Chávez, 1998). Vale observar que a lei não se aplica a instituições privadas, que continuaram a adotar a raça como um critério de seleção de alunos.

Criou-se uma situação de dubiedade, pois ao mesmo tempo em que restringiram o uso de critérios raciais na seleção à universidade e demais áreas do poder público, tanto o Estado da Califórnia quanto a Universidade da Califórnia, continuaram obrigados por leis federais a adotar programas de ação afirmativa e alcançar a diversidade étnica, racial e de gênero em seus quadros. Dessa maneira, a Universidade encontrou-se diante do desafio de manter suas taxas de diversidade, inclusive racial, na composição de alunos, professores e funcionários, ao mesmo tempo em que ficava proibida de utilizar a raça/etnia como um dos critérios de identificação do público a ser selecionado.

É possível, através de programas racialmente neutros, garantir a igualdade de oportunidades e o ingresso de estudantes negros em instituições de ensino superior seletivas como a UC? Programas direcionados a estudantes em desigualdades de condições econômicas são capazes de beneficiar também a minorias étnicas e raciais? Para analisarmos as alternativas que vêm sendo experimentadas nesse sentido, inicialmente é importante observar quais foram os impactos e resultados dos programas de ação afirmativa até então. Quais as mudanças positivas

que proporcionaram na UC em termos de maior igualdade de oportunidades no acesso aos seus candidatos?

Diante da abrangência e diferenciação existente entre os *campi* da UC, centraremos nossa análise na observação do campus de Berkeley, considerado o mais seletivo e também mais diverso em termos da composição de seus alunos. O levantamento sistemático de dados acerca da composição racial dos estudantes iniciou-se na UC apenas a partir de 1980, o que restringiu nossa análise às duas últimas décadas.

Em 1980, o campus de Berkeley já acumulava diversas ações iniciadas no final dos anos 60, que tiveram como objetivo aumentar a representação da população negra entre seus estudantes, antes praticamente inexistente. Em 1966, como parte das ações para melhorar a representatividade de minorias no campus, realizaram um censo racial, onde se observou que dos 27 mil estudantes, 236 eram negros, 68 mexicanos e 36 indígenas, representando ao todo menos de 2% dos alunos, sendo que eram 16% da população do Estado. A meta estabelecida naquele ano foi atingir 4 mil estudantes de minorias, em termos proporcionais ao Estado (Chronicle of Higher Education, 8/11/1967).

Em 1981, a situação era bem distinta: os alunos negros compunham 5,9% do total de admitidos entre os novos ingressantes da UCB, conforme podemos observar na tabela abaixo, que resume o desenvolvimento da inclusão dos estudantes negros na universidade.

Tabela 2 - Evolução da porcentagem de alunos negros na Universidade da Califórnia em Berkeley, no período de 1966 a 1998

<b>Ano</b>	<b>Porcentagem</b>
1966	2 %*
1981	5,9 %
1987	11,6 %
1989	8,8 %
1998	3 %

\* não-brancos: inclui negros, indígenas, asiáticos, latino-americanos.

Em 1987, atingiu-se um pico de 916 estudantes negros, representando 11,6% dos alunos, a maior taxa alcançada durante o período. Em 1990, com o aumento da procura e da concorrência por vagas e a mudança nos critérios de seleção decorrente do *Karabel Report*<sup>19</sup> de 1989, esse número caiu para 645 e a representação para 8,8%, mas ainda estavam dentro das proporções da população no Estado.

<sup>19</sup> Em 1989, Jerome Karabel apresenta o relatório da pesquisa encomendada pela Comissão de Admissão da UC onde aponta a necessidade de restringir as admissões por exceção.

Com o início das novas regras determinadas pela SP1 e pela Proposição 209, diminuiu drasticamente o número de alunos negros admitidos: em 1998, apenas 247 estudantes negros foram selecionados, representando 3% do total de alunos. O mesmo ocorreu em praticamente toda UC, que viu o total de alunos negros admitidos cair 16,9% de 1997 a 1998. As taxas de probabilidade de admissão de candidatos negros na UCB seguiram a mesma tendência: cresceram de 66,1% em 1981, para 84,2% em 1987; em 1990, diminuíram para 67,1% e em 1998 caíram significativamente, quando atingiram uma taxa de 19,8%.

Nos cursos mais seletivos da UCB, a situação foi ainda mais complicada. Na *Berkeley School of Law*, conhecida como *Boalt Hall*, de um total de 815 alunos admitidos em 1996, 75 eram negros, ou seja, 9,2%. Em 1997, com o fim do uso do critério racial, de 869 admitidos apenas 18 eram negros, representando 2% do total. Desses 18, apenas 2 chegaram a se matricular no curso<sup>20</sup>.

O impacto das novas regras que proibiram o uso do critério especificamente racial é nítido e dramático. Além do mais, fez com que a representação dos negros na Universidade voltasse a proporções semelhantes àquelas existentes quando do início dos programas de ação afirmativa. Teria o equilíbrio entre os valores de mérito e igualdade na universidade se tornado insustentável? Os novos programas criados pela UC para tentar reverter esse quadro demonstram que esta não poderia mais voltar à situação de quarenta anos atrás e ficar indiferente às desigualdades na composição do seu corpo discente. A diversidade fora incorporada como um valor essencial à universidade.

Num primeiro momento, as novas ações de inclusão racialmente neutras tiveram como estratégia a busca de uma maior aproximação com as escolas de ensino médio, com atividades de recrutamento e formação, realizadas através de uma seleção e avaliação dos alunos baseadas em critérios sócio-econômicos. Alguns desses novos programas são: *Center for Educational Outreach*; *Community College Transfer Center*; *Early Academic Outreach Program*; *Diversity Project*.

O *Center for Educational Outreach* oferece programas de extensão que têm como preocupação a formação e o preparo acadêmico de estudantes das escolas de ensino médio e dos *Community colleges*. Os serviços incluem instrução acadêmica, atividades de enriquecimento extracurricular, seis cursos de verão, difusão de informações, aulas extras de reforço, e ainda programas para facilitar a adaptação dos alunos depois que ingressarem na universidade.

---

<sup>20</sup> A Faculdade geralmente admite um número três vezes maior de estudantes do que as vagas existentes, pois não são todos que se inscrevem efetivamente no curso.

Já o *Community College Transfer Center* tem como objetivo aumentar as possibilidades de transferência de estudantes dos *Community colleges* estaduais para algum campus da UC. Oferecem cursos onde apresentam informações sobre o processo de transferência, admissão, moradia, ajuda financeira, prestam serviços de aconselhamento e avaliação acadêmicas, realizam visitas aos *campi*, entre outros. Em 1999, dos novos ingressantes na UCB, 69% vinham de uma escola de ensino médio e 31% eram alunos transferidos de algum *college*.

O *Early Academic Outreach Program* oferece suporte acadêmico, aconselhamento sobre questões práticas relacionadas ao ingresso na universidade e sobre a escolha da carreira, preparo para os testes de ingresso e atividades motivacionais para estudantes nos últimos anos do ensino médio das escolas na área da Baía de São Francisco.

O *Diversity Project* foi criado com o propósito de observar e buscar soluções para as várias maneiras com que as desigualdades raciais manifestam-se dentro das escolas. Num primeiro momento, foi analisada a *Berkeley High School*, escola tida como modelo de integração e diversidade racial e social, mas cujas disparidades de desempenho entre os diferentes grupos ainda eram significativas e permaneceram inalteradas (Noguera, 2000).

Entretanto, os resultados alcançados por esses programas não foram animadores. Até 2000, os alunos negros continuavam sub-representados em níveis muito inferiores aos de 1997 na UCB, o mesmo ocorrendo na maioria dos *campi* da UC. Foi apenas em 2001, depois de realizarem novas alterações no sistema de ingresso, que a UC conseguiu melhorar essa representação do seu corpo discente. Nesse ano, passaram a utilizar o modelo de admissão originário do Estado do Texas, o Plano dos 10% Melhores.

Tal Plano foi aprovado em lei (*House Bill* - HB 588) pelo poder legislativo do Estado do Texas em substituição às políticas de ação afirmativa adotadas nas universidades estaduais, proibidas de utilizarem critérios raciais na seleção de alunos após decisão do Quinto Tribunal de Apelação dos Estados Unidos<sup>21</sup> (*US Fifth Circuit Court of Appeals*) no caso Hopwood, em 1996. O caso Hopwood *versus* Estado do Texas, iniciado em 1994, partiu de queixa semelhante à do caso Bakke: uma candidata branca argumentou que foi prejudicada pelo programa de ação afirmativa utilizado pela Faculdade de Direito da Universidade do Texas para o processo de seleção, pois teria qualificações acadêmicas melhores que a maioria (média) dos negros e mexicanos admitidos. A Corte decidiu pela rejeição da preferência racial, por entender que práticas racistas não eram mais um problema no Estado (Chapa & Lazaro, 1998; Finnell, 1998).

---

<sup>21</sup> Esse Tribunal abrange os Estados do Texas, Arkansas e Louisiana.

De acordo com o Plano, que entrou em vigor a partir de 1997, todos os estudantes de escolas do ensino médio do Estado do Texas que estiverem entre os 10% melhores alunos de sua classe no último ano de curso e se candidatarem a uma vaga nas universidades do Estado do Texas serão automaticamente aceitos. A Universidade do Texas - UT no campus de Austin, uma das instituições de maior prestígio no Estado, diante das novas exigências legais, redireciona seus programas antes baseados no mérito acadêmico e no pertencimento étnico para outros que atribuem maior peso às desvantagens sócio-econômicas dos candidatos. Redefinem também a concepção de mérito que subsidia as escolhas de candidatos, que passam a valorizar a capacidade dos estudantes em superar condições adversas e alcançarem bom desempenho acadêmico (Hanson & Burt, 1999). As demais ações para a admissão de alunos, como os programas de recrutamento e as bolsas de estudo ofertadas, seguem essa orientação de privilegiar critérios econômicos na seleção dos candidatos.

De 1998 a 2000, aproximadamente metade dos novos alunos da UT em Austin ingressaram em sua primeira opção<sup>22</sup> de curso através desse processo, onde não são utilizadas as notas no SAT (Walker, B. 1998). Os resultados obtidos foram avaliados de forma positiva, pois dois anos após a implementação do Plano, as proporções na composição étnica dos alunos voltaram àquelas existentes quando da vigência de políticas de ação afirmativa sensíveis à raça. Houve inclusive uma distribuição mais equitativa das escolas às quais os alunos selecionados pertenciam, rompendo a concentração existente anteriormente em torno das melhores escolas da região (Montejano 2001).

Tabela 3 - Estudantes ingressantes na UT em Austin, de acordo com a raça/etnia, de 1996 a 2000

Raça/Etnia	1996		1997		1998		1999		2000	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Branco	4159	65	4730	67	4399	65	4447	63	4801	63
Afro-americano	266	4	190	3	199	3	286	4	296	4
Asiático	942	15	1130	16	1133	17	1221	17	1325	17
Hispânico	932	14	892	13	891	13	976	14	1011	13
Outros	131	2	145	1	122	1	110	2	253	3
Total	6430	100	7085	100	6744	100	7040	100	7686	100

Fonte: Lavergne & Walker (2001).

<sup>22</sup> A lei HB 588 não obriga as universidades a admitirem estudantes em sua primeira opção de curso, mas a UT em Austin optou por seguir esse critério por entender que garante um melhor desempenho dos alunos nos cursos.

O Texas, apesar de ser um Estado onde os brancos hoje são "minorias", continua sendo significativamente segregado em termos residenciais, e isso justifica em parte os resultados positivos do Plano dos 10% Melhores, pois com este todas as escolas passaram a ter o direito de indicar seus melhores alunos, mesmo aquelas localizadas em guetos de população predominantemente negra ou pobre.

Interessante observar que o desempenho acadêmico dos alunos ingressantes através do Plano desfez qualquer crítica quanto a possíveis dificuldades de acompanhamento ou queda na qualidade dos cursos. Estudos sistemáticos (Hanson & Burt, 1999; Walker, 2000; Lavergne & Walker, 2001) realizados anualmente pela UT em Austin observam que alunos ingressantes através do Plano dos 10%, ainda que tivessem obtido pior desempenho nos testes de SAT<sup>23</sup>, alcançam melhores notas médias nos cursos universitários do que os demais alunos. Diante disso, concluem que as notas no ensino médio têm melhor capacidade de prever o desempenho acadêmico que testes nacionais padronizados<sup>24</sup>.

Esses resultados influenciaram positivamente outras universidades, em especial a UC, que desde o abandono do uso de critérios raciais não vinha obtendo resultados muito animadores em termos da diversidade étnica/racial dos alunos em seus *campi*. Em 2001, a UC elaborou um Plano semelhante ao da UT em Austin, garantindo a admissão aos seus *campi* para os 4% melhores alunos das escolas de ensino médio do Estado. Conseguiram então elevar o número de estudantes negros admitidos a patamares até 5% superiores aos do ano de 1997, quando extinguiram o uso de critérios raciais. No entanto, esse processo de seleção levou a uma hierarquia existente entre os *campi* e cursos pois, ao contrário do que ocorreu na UT em Austin, na UC os estudantes nem sempre ingressaram em sua primeira opção de curso. A média das notas obtidas pelos participantes do Plano dos 4% Melhores determinaria o curso e o local (campus) aos quais seriam destinados. Como resultado, a representação de alunos negros cresceu apenas nos *campi* e cursos menos seletivos e concorridos: a proporção de negros aumentou 89% no campus da UC em Riverside, de 1997 a 2001, 44,6% no campus de Irvine, 54,3% no de Santa Cruz, manteve-se a mesma em Santa Bárbara e Davis, e diminuiu nos *campi* de Berkeley em 43,1%, de Los Angeles em 43,6% e de San Diego em 46,9%.

Em 2001, a UC realizou novas mudanças no seu processo seletivo. Alterou a resolução SP1, aprovada em 1995, extinguindo a necessidade de aprovar 50 a 75% de seus alunos

---

<sup>23</sup> Os estudantes ingressantes pelo Plano dos 10% Melhores não são selecionados através de suas notas no SAT, mas lhes é requerido que apresentem seu desempenho nos testes quando se candidatam a uma vaga na universidade.

<sup>24</sup> Aprofundaremos tais reflexões sobre mérito acadêmico, testes, desempenho no curso e políticas de ação afirmativa no capítulo 5.

exclusivamente através de testes. No lugar, instituiu o *Comprehensive review process*, processo seletivo que utiliza uma definição mais inclusiva de mérito, onde passa a ser avaliada a capacidade do candidato de superar condições adversas e obter sucesso acadêmico, a exemplo do que também ocorreu na UT em Austin. A medida entrou em vigor no segundo semestre de 2002.

Apesar dos reveses pelos quais passou a UC desde o fim das medidas raciais, podemos constatar que a preocupação com a igualdade e a diversidade continua fazendo parte dos objetivos básicos da instituição, refletidos no seu lema: “access through quality, and quality through access”. A universidade é apresentada aos candidatos e calouros da seguinte maneira:

“A qualidade do diversificado e independente corpo de estudantes de Berkeley complementa a excelência de seus professores. Enquanto que a maioria dos estudantes é da Califórnia, todo o Estado e mais de 100 países estrangeiros estão representados no campus. O corpo de estudantes é freqüentemente caracterizado pela sua diversidade; nem um grupo racial ou étnico constitui maioria. Os estudantes de Berkeley representam todos os grupos de idade e condições sócio-econômicas, culturais e geográficas. Essa mistura dinâmica produz uma ampla gama de opiniões e perspectivas essenciais para uma excelente universidade.” (Office of Undergraduate Admission - UCB, 2001).

A visão do que seja hoje uma universidade de excelência nos Estados Unidos, diferentemente do que ocorria até os anos 60, passa necessariamente pela idéia de inclusão, igualdade e diversidade. A intensidade com que cada um desses valores se manifesta em ações concretas variou ao longo dos anos, como observamos no caso da UC, e certamente continuará assim. Contudo, a igualdade atualmente é parte constitutiva da universidade e principalmente daquilo que define como sua excelência acadêmica.

### **3. 5. Considerações**

Uma das principais polêmicas existentes em relação às políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos gira em torno da escolha de ações “class-based” ou “race-based”, seguindo uma tendência de, em contextos políticos mais conservadores, privilegiarem políticas de caráter universalista ao invés de particularista. Essa questão também está presente no Brasil, onde predomina a defesa de políticas de combate à pobreza, a ênfase na melhoria do sistema público de educação básica como solução para um acesso menos desigual ao ensino superior, ou ainda propostas de medidas racialmente neutras no acesso à educação superior, como seria o caso de

algumas experiências de cursos preparatórios para o vestibular alternativos ou mesmo o sistema de cotas para estudantes oriundos das escolas públicas.

A análise realizada da experiência norte-americana nos últimos 40 anos permite algumas observações a esse respeito, ainda que não definitivas nem imediatamente generalizáveis para outros países. De um modo geral, podemos dizer que as políticas de ação afirmativa tiveram um impacto positivo nas condições de vida da população negra e na diminuição das diferenças em termos de acesso à educação existentes entre brancos e negros nos Estados Unidos. Contudo, os resultados não foram os mesmos para toda a população. Como observou Martin Carnoy, os ganhos em termos de uma maior igualdade entre os grupos raciais foram mais significativos e amplos quando as políticas de ação afirmativa eram utilizadas conjuntamente com políticas sociais, o que ocorreu principalmente durante governos mais progressistas.

Podemos imaginar que, como a maioria da população negra, tanto norte-americana quanto brasileira, vive na pobreza<sup>25</sup>, políticas sociais racialmente neutras resolveriam o problema. As experiências e estudos analisados, porém, não nos permitem afirmar que apenas políticas de combate à pobreza seriam suficientes para resolver uma situação de desigualdade racial que perdura há anos em ambos países. Isso porque, além da discriminação social, a população negra teria de enfrentar também a discriminação racial, ou seja, existe nesse caso uma situação de dupla discriminação, onde cada uma envolve processos e modos distintos de exclusão.

O caso das políticas de acesso utilizadas por universidades seletivas norte-americanas é um exemplo disso. As conseqüências da extinção de programas de ação afirmativa sensíveis à raça na Universidade da Califórnia em Berkeley são bastante sugestivas. As medidas alternativas utilizadas não conseguiram atingir os mesmos resultados que o uso de critérios raciais. Ao privilegiarem as desvantagens sócio-econômicas como critério para a seleção de seus alunos, não conseguiram garantir uma representação étnica e racial minimamente equitativa. Além disso, aumentaram significativamente os custos administrativos envolvidos no processo, pois para selecionarem alguns estudantes negros no conjunto de alunos carentes, tiveram de ampliar em muito a abrangência de seus programas. E, ainda assim, a maioria dos beneficiados era constituída por alunos brancos e pobres e não negros.

Thomas Kane (1998), em estudo realizado entre universidades seletivas do país, testou o que aconteceria a estas se utilizassem apenas preferências baseadas na situação de classe ao invés da raça nos seus processos de admissão. Conclui que, para garantir a mesma diversidade existente em seus *campi* quando do uso de políticas raciais, mas utilizando critérios econômicos,

---

<sup>25</sup> É importante lembrar que essa condição de pobreza não é a mesma nos dois países.

as universidades teriam de: 1) aumentar consideravelmente suas vagas, elevando significativamente os custos; 2) reduzir drasticamente o peso dado aos testes na seleção de alunos, ou seja, diminuir a qualificação exigida dos mesmos; c) penalizar enormemente os estudantes de classe média e alta (Kane, 1998a: 24). Argumenta que o problema seria, basicamente, de ordem demográfica. A população negra e hispânica norte-americana tem três vezes mais chances que a branca de pertencer a famílias com rendimentos abaixo de U\$20.000,00. Porém, como são minorias na maioria dos estados, também o são entre a população mais desfavorecida (Kane, 1998: 449-450).

Já o Plano dos 10% Melhores empregado nas universidades do Estado do Texas seria um contraponto a esses resultados observados. É uma experiência interessante principalmente pela valorização que promove das escolas no Estado e poderíamos dizer que, nesse sentido, até aproxima-se do sistema de cotas para estudantes de escolas públicas utilizado por algumas universidades brasileiras; contudo, o sucesso desse Plano depende da existência de certa “guetização” das escolas em termos sociais e raciais/étnicos, o que nem sempre ocorre em todas as regiões.

A questão da opção por critérios sociais ou raciais tangencia ainda outra polêmica envolvendo as políticas de ação afirmativa, especialmente no caso da educação superior: a questão da qualidade. Em relação às tensões e acomodações em torno da defesa da qualidade e da igualdade enquanto valores essenciais de uma universidade de excelência, as medidas utilizadas pela UCB ao longo das últimas décadas evidenciaram que não só é possível conciliá-los como também eles se tornaram indissociáveis e impregnam de sentido aquilo que é a instituição hoje. Certamente houve críticas e preocupações quanto à queda na qualidade de seus cursos com a introdução das ações afirmativas, mas estas foram respondidas com medidas equilibradas na seleção dos alunos e sérios programas de acompanhamento dos mesmos nos cursos, fazendo com que a UCB se mantivesse sempre no *ranking* das melhores universidades do país. A Universidade do Texas em Austin também percebeu que admitir alunos com notas abaixo da média em testes padronizados como o SAT não prejudicou seu desempenho nos cursos nem diminuiu a imagem da instituição perante a comunidade. Contudo, é importante ressaltar que em ambos os casos houve uma preocupação por parte das instituições de ensino superior em acompanhar o desenvolvimento e desempenho de seus alunos e estabeleceram-se programas de reforço ou nivelamento sempre que estes se mostraram necessários.

Mas serão essas experiências generalizáveis? O uso de políticas de ação afirmativa não acabaria por prejudicar aqueles a quem pretendiam beneficiar, pois estes nem sempre são tão

qualificados quanto seus colegas? Ainda, seria possível sustentar um programa que valoriza o esforço e empenho de cada candidato juntamente com o uso de políticas de ação afirmativa? Não seriam as instituições desacreditadas pelos melhores estudantes e candidatos?

Nos dois próximos capítulos iremos analisar mais detidamente essas duas questões, procurando articulá-las ao contexto e debates brasileiros. Ou seja, tentaremos entender o por que das resistências existentes no Brasil em relação a políticas particularistas sensíveis à raça, e em especial no ensino superior, onde o discurso meritocrático e da qualidade se faz mais presente.

#### **4. Uma Política de Igualdade Racial em Meio à Mestiçagem?**

Passados quase quarenta anos de políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos, experiências semelhantes são implementadas pelo poder público brasileiro. Projetos de lei propondo o uso da ação afirmativa já existiam desde os anos 80 e 90 e ações nesse sentido foram desenvolvidas no âmbito da sociedade civil desde os anos 90. Porém, foi somente em 2001, com o projeto de ação afirmativa elaborado pelo governo brasileiro para a Conferência de Durban, na África do Sul, que o tema ganhou maior projeção e espaço na agenda nacional. Em seguida à Conferência, foram aprovadas medidas de ação afirmativa pelo poder executivo, no nível federal, e legislativo, em alguns estados, estabelecendo o sistema de cotas raciais em várias áreas, especialmente no ensino superior.

Como vimos anteriormente, em breve análise do intenso debate iniciado na mídia brasileira no mesmo ano, o tema está longe de ser consensual, e dificilmente poderia sê-lo diante das questões envolvidas. As políticas de ação afirmativa tencionam não apenas os marcos da tradição liberal universalista e sua noção de igualdade e mérito, mas também nossa noção de povo mestiço convivendo sob uma harmonia racial, idéia com a qual o Brasil tem se identificado há anos. A produção brasileira sobre a ação afirmativa em geral procurou sistematizar e discutir os principais argumentos, confrontando as posições favoráveis e contrárias e analisando a consistência de cada um dos lados. De um modo distinto, nesse capítulo analisa-se antes as razões que motivam as pessoas a se posicionarem em relação a políticas de igualdade racial, em especial quanto à ação afirmativa, quer sejam favoráveis ou contrárias.

Existe uma ampla oposição às mesmas em todas as áreas e grupos sociais? Seriam elas pouco conhecidas, faltando à maioria das pessoas informações suficientes para julgá-las? Como as políticas de ação afirmativa utilizam como critério de seleção a identificação racial, uma prática pouco usual no país, isso não poderia aflorar um certo racismo e antagonismo, acentuando o preconceito existente contra os negros ao invés do contrário? Ou quem sabe, de modo inverso, não seriam todos aqueles contrários a essas políticas, na verdade, racistas, mesmo que de modo inconsciente e velado? Ou, esquecendo questões de ordem racial, o que haveria seriam motivações políticas e divergências de cunho moral e normativo a dividir as posições das pessoas sobre a ação afirmativa, já que contrária à cultura liberal, moderna e universalista, da qual o não-racismo brasileiro também faria parte? Talvez, ainda, por beneficiarem a população negra, dentre outros, deslocando-a de posições sociais subalternas na sociedade para postos mais

valorizados, não ameaçariam os privilégios de determinados grupos, os quais reagiriam contra essas políticas para defenderem seus interesses?

Considerando ser esse um campo teórico ainda incipiente no Brasil, pretende-se analisar como as principais teorias brasileiras e norte-americanas sobre políticas raciais têm procurado explicar as posições assumidas em relação à ação afirmativa, contrastando-as com alguns dos dados obtidos no *survey* realizado na cidade de São Paulo com estudantes pré-universitários e universitários. Nosso intuito é esboçar alguns referenciais para uma teoria política racial, de acordo com o contexto brasileiro.

#### 4.1. Uma questão de identidade nacional

“Uma feita a Sol cobrira os três manos duma escaminha de suor e Macunaíma se lembrou de tomar banho. Porém no rio era impossível por causa das piranhas tão vorazes que de quando em quando na luta pra pegar um naco de irmã espedaçada, pulavam aos cachos para fora d’água metro e mais. Então Macunaíma enxergou numa lapa bem no meio do rio uma cova cheia d’água. E a cova era que nem a marca dum pé gigante. Abicaram. O herói depois de muitos gritos por causa do frio da água entrou na cova e se lavou inteirinho. Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do pezão do Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco louro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas.

Nem bem Jiguê percebeu o milagre, se atirou na marca do pezão do Sumé. Porém a água já estava muito suja da negrura do herói e por mais que Jiguê esfregasse feito maluco atirando água pra todos os lados só conseguiu ficar da cor do bronze novo. Macunaíma teve dó e consolou:

- Olhe, mano Jiguê, branco você ficou não, porém pretume foi-se e antes fanhoso que sem nariz.

Maanape então é que foi se lavar, mas Jiguê esborrifara toda a água encantada pra fora da cova. Tinha só um bocado lá no fundo e Maanape conseguiu molhar só a palma dos pés e das mãos. Por isso ficou negro bem filho da tribo dos Tapanhumas. Só que as palmas das mãos e dos pés dele são vermelhas por terem se limpado na água santa. Macunaíma teve dó e consolou:

- Não se avexe, mano Maanape, não se avexe não, mais sofreu nosso tio Judas!

E estava lindíssimo no Sol da lapa os três manos um louro um vermelho outro negro, de pé bem erguidos e nus.” (Mário de Andrade, *Macunaíma: um herói sem nenhum caráter*, [1928]: 48-49)

Nas primeiras décadas do século XX, intensificou-se no Brasil a preocupação com a identidade nacional. Era recorrente a exaltação do mito das três raças – o branco, o índio e o negro, como descrito na literatura e folclore de Mário de Andrade, onde se percebe a hierarquia existente entre os grupos raciais, porém amenizada ao final. Nas artes e ciências humanas e políticas da época é possível notar a presença do mito segundo o qual as raças, misturadas,

dariam origem a um povo mestiço e fraterno, símbolo daquilo que seria em essência o “brasileiro”. Publicado cinco anos após “Macunaíma”, “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, foi a obra que mais influenciou essa imagem positiva da mestiçagem brasileira, que constituir-se-ia na característica central de nossa nacionalidade. Em um momento de transição para a modernidade, industrialização e construção da nação Brasil, que foram os anos 30, o passado escravista teria de ser superado em nome de uma imagem de harmonia e democracia nas relações entre os grupos étnicos.

Influenciada por Franz Boas e pelos estudos culturais desenvolvidos nos Estados Unidos, a obra de G. Freyre significou uma ruptura com as teorias do racismo científico existentes no Brasil que viam no mestiço tanto uma raça degenerada quanto a possibilidade de purificação racial de acordo com a idéia *sui generis* de branqueamento<sup>26</sup> difundida no país. Gilberto Freyre, de modo distinto, viu na miscigenação um legado positivo que contribuiu para a harmonia das relações raciais existentes no Brasil, ao contrário do que ocorreu em outros países, como os Estados Unidos ou a África do Sul.

Grande difusor da ideologia da democracia racial<sup>27</sup>, Freyre ressaltou o caráter mais ameno da escravidão brasileira, se comparada a outras, e afirmou estarmos livres do racismo que dominava várias partes do mundo. A miscigenação, para Freyre um símbolo *per se* de sociedade anti-racista, fora possível principalmente pela falta de mulheres brancas e de uma predisposição dos colonizadores portugueses a relacionamentos interracialis:

“O escravocrata terrível que só faltou transportar da África para a América, em navios imundos, que de longe se adivinhavam pela inhaca, a população inteira de negros, foi por outro lado o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores. O menos cruel nas relações com os escravos. É verdade que, em grande parte, pela impossibilidade de constituir-se em aristocracia européia nos trópicos: escasseava-lhe para tanto o capital, senão em homens, em mulheres brancas. Mas independente da falta ou escassez de mulher branca o português sempre pendeu para o contato voluptuoso com mulher exótica. Para o cruzamento e miscigenação. Tendência que parece resultar da plasticidade social, maior no português que em qualquer outro colonizador europeu.” (Freyre, 2000: 255).

<sup>26</sup> De acordo com Sílvio Romero, do cruzamento contínuo do negro e índio com o branco, gradativamente desapareceria o elemento não-branco, predominando biológica e culturalmente apenas o branco (Kabengele, 1999: 52).

<sup>27</sup> A expressão "democracia racial", atribuída a Gilberto Freyre, apareceu pela primeira vez em artigo de Roger Bastide publicado no Diário de São Paulo em 31 de março de 1944, onde narrava uma visita realizada a Freyre, como esclarece Antonio Sérgio Guimarães. Freyre, ao final do mesmo ano, teria usado a expressão "democracia étnica" em seminário realizado nos Estados Unidos (Guimarães, 2002: 138).

Enquanto a mestiçagem se desenvolvia como uma essência de nossa identidade nacional, no mundo ganhavam força as idéias nazistas de supremacia da raça ariana. A política e os ideais racistas de Hitler, que poderiam parecer contraditórias em um país tão "impuro", encontraram receptividade na política oficial de Getúlio Vargas e nos projetos ainda existentes de branqueamento da população brasileira. Se por um lado Vargas, após o golpe de 1937 que instaura o Estado Novo, criou a lei dos dois terços favorecendo a mão-de-obra nativa em relação aos imigrantes, por outro estabeleceu na Constituição decretada no mesmo ano uma política imigratória explicitamente voltada ao continente europeu e à atração de sua população branca e restritiva a grupos oriundos da Ásia.

O projeto de formação de nossa identidade nacional, calcado na idéia de um povo mestiço e na harmonia e democracia das relações existentes, manteve-se associado ao ideário do branqueamento. A ideologia da mestiçagem caracterizar-se-ia “pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na “raça” e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade. Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação” (Munanga, 1999: 110).

Nos anos 50 e 60, nos estudos realizados por Roger Bastide e Florestan Fernandes<sup>28</sup>, que dialogaram constantemente com os movimentos negros, a imagem do Brasil como democracia racial foi desconstruída e definida como mito, no sentido de uma falsa realidade, ao ser contrastada às desigualdades sociais existentes entre os grupos raciais.

Os movimentos negros dos anos 70, além de questionarem a ideologia da democracia racial ainda vigente, denunciaram a mestiçagem como um etnocídio, por destruir e negar ao negro uma identidade própria. Reforçar essa diferença, na concepção dos movimentos, romperia a lógica da miscigenação, que na verdade vedou ao negro um espaço positivo e valorizado na sociedade brasileira fora do âmbito da cultura. A afirmação de uma identidade negra, afro-descendente ou afro-brasileira, distinta da idéia do mestiço, caracterizou o anti-racismo diferencialista dos movimentos desde então (D’Adesky, 1996).

A classificação bipolar que passou a ser defendida pelos movimentos negros e a identificação racial exigida pelas políticas de ação afirmativa atentam, segundo alguns pesquisadores (Maggie & Gonçalves, 1995; Maggie, 1996; Fry, 1996), contra a tradição brasileira e seu modo de pensar as relações raciais, baseadas num não-racismo universalista, fundado em valores modernos universais de respeito ao indivíduo que buscam integrar os

---

<sup>28</sup> Bastide, R.; Fernandes, R. Brancos e Pretos em São Paulo (1959) e Fernandes, F. A Integração do Negro na Sociedade de Classes (1978 [1965]).

diversos grupos étnicos e raciais à sociedade nacional. Numa posição inversa à assumida pelos movimentos negros, ressaltam que nossa sociedade seria fundada por mitos raciais que evitaram realçar as diferenças existentes entre os grupos e que tal postura encontraria pouca receptividade entre a população, além de abrir espaço para animosidades raciais então inexistentes. Sem negar a existência de discriminação e desigualdades raciais no país, defendem que tomemos o mito da democracia racial como um ideal, como um conjunto de valores a orientar um projeto de não-racismo universalista propriamente brasileiro:

“Nossa sociedade funda-se em mitos que falam de raça e cor. De um lado, o mito ou a fábula das três raças – no dizer de Roberto DaMatta (1980), nosso mito de origem-, que conta que viemos de três raças: negros, brancos e índios. Outro mito básico fala de nossa “democracia racial”, do paraíso dos mestiços, onde o racismo e a segregação não existem. Há, finalmente, outra premissa, que chamarei aqui de mito do branqueamento. O ideal de branqueamento fala na cor e evita a oposição preto *versus* branco, fundando uma sociedade povoada de claros e escuros que deve ser um dia totalmente branca, sem diferenças.” (Maggie, 1996: 226).

O sistema de classificação racial ou étnico brasileiro e o discurso das pessoas comuns teriam um “intrincado modo de falar muito de cor sem falar de oposição.” (Maggie, 1996: 233). No Brasil, não haveria brancos, negros ou índios, apenas brasileiros. Ivone Maggie e Gonçalves (1995), ao analisarem o discurso sobre a diferença e o lugar da cor e raça no Brasil, procuram separar o campo do mito da sua operacionalização na sociedade. O sistema mítico não enxergaria as diferenças raciais, pois estas teriam existência somente no passado, e reforçaria a idéia de igualdade, semelhança e complementaridade de todos:

“Neste modelo as cores não fazem sentido enquanto divisores, enquanto marcas de lugares sociais, são os traços da cultura, as influências de origem que vão marcar a diferença na sociedade. Uma representação de sociedade ou de nação brasileira ancorada no pretérito, os índios, os negros e os brancos foram no passado mas nunca o são no presente e nunca o serão num futuro. (...) Uma invenção de sociedade que para existir deve extirpar diferenças que insistam em aparecer no presente ou no futuro, que inventa a extinção dos índios e que põe, de uma só vez, no passado a casa grande e a senzala.” (Maggie & Gonçalves, 1995: 2).

As divisões existentes entre os grupos não fariam parte do mito, e sim da realidade social, ao que Maggie e Gonçalves criticam a formalização do modelo como proposto por Roberto DaMatta, que inclui no mito as dimensões da hierarquia e desigualdade:

“a hierarquia e a desigualdade parecem surgir em outro registro que o modelo não dá conta e não contém. Tudo se passa como se a hierarquia e a desigualdade fossem da ordem do mundo enquanto a igualdade e a complementaridade da ordem do mito, uma utopia que faz calar a desigualdade quando se fala de diferenças. Parece haver dois registros possíveis de se orientar e dar conta das diferenças na sociedade brasileira.” (Maggie & Gonçalves, 1995: 3).

O racismo e a hierarquia entre as raças, no imaginário brasileiro, seriam como que uma antítese do que é “ser brasileiro”, ou seja, faria parte de nossa identidade a oposição ao racismo e às diferenças raciais: “O modelo brasileiro de representar a diferença suprimindo-a, colocando-a num passado, gera um sistema obsessiva e essencialmente anti-racista. Onde ser racista é considerado um pecado capital que ameaça e põe em cheque o mito de origem da sociedade brasileira e atenta contra a identidade nacional.” (Maggie & Gonçalves, 1995: 4).

Mas, se da perspectiva do mito, o racismo e as divisões hierárquicas são coisas exógenas, na sua operacionalização social ocorre o contrário: “Se o índio, o negro e o branco são, numa formulação da diferença, seres pretéritos, o resultado desta herança, no hoje, na produção das relações sociais, quando o sistema social entra em operação, imprime cores e valores diferenciais e promove, se não de direito, mas de fato, a desigualdade social.” (Maggie & Gonçalves, 1995: 5).

Reconhecem que no presente temos um sistema de relações raciais que divide e hierarquiza grupos de acordo com suas diferenças e questionam-se: “que ideologia é essa que ao negar as diferenças constrói um sistema onde quanto mais se mistura mais permanecem as desigualdades?” (Maggie & Gonçalves, 1995: 8). Ainda que deixando a pergunta em aberto, nos instigam a olhar as nuances da questão racial no país e o complexo modo de interação que se criou:

“Voltando mais uma vez à comparação com a África do Sul, poderíamos dizer que lá a representação das diferenças acaba se reduzindo às diferenças raciais e étnicas. Tudo que acontece na África do Sul é atribuído ao *apartheid*. Buscar a verdade lá como cá é buscar o que está por trás destas aparências: nem tudo aqui não é étnico e racial e nem tudo lá é somente étnico e racial.” (Maggie & Gonçalves, 1995: 9).

Nossa ideologia da democracia racial, por oposição ao sistema da África do Sul, reduz as desigualdades a uma questão de classe social, negando existir um problema especificamente racial. Contudo, os valores e o ideal de sociedade por ela difundidos deveriam, na visão de Maggie, Gonçalves e Fry, ser preservados, pois teriam forte apelo no imaginário social brasileiro

e poderiam contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual. Por oposição à afirmação de identidades raciais dos movimentos negros e das políticas de ação afirmativa, que acusam de essencialização racial, propõem retomar o mito da democracia racial como um projeto não-racista universalista. Entendem que o negro, o branco e o índio e suas particularidades não apenas estão, mas também devem permanecer no passado.

Peter Fry, ao questionar aqueles que querem enterrar a democracia racial, criticada como ideologia, uma falsa realidade a sustentar o racismo e as desigualdades raciais, sustenta que ela estaria tão presente na sociedade brasileira quanto às práticas discriminatórias, e traria consigo valores e ideais positivos dos quais não deveríamos nos desfazer:

“a democracia racial não é menos “real” que a discriminação “racial”. Enquanto a democracia “produz” uma sociedade sem segregação “racial” e legalmente universalista, a discriminação só é possível porque existe, anteriormente a ela, uma outra “ideologia” que contesta a ideologia da democracia racial. Essa “ideologia” hierarquiza os corpos de acordo com sua “aparência”. As desigualdades entre os mais claros e os mais escuros (...) são o resultado de um “mercado de cores”, livre em princípio (a “democracia racial”), mas restrito na prática pela contra-ideologia da hierarquização das “raças” (o “racismo”).” (Fry, 1996: 126).

Peter Fry, tomando por contraste as experiências anglo-saxônicas e suas políticas de ação afirmativa, defende um modelo de anti-racismo distinto para o Brasil, uma proposta que faça uso do próprio modo de classificar e pensar as relações raciais aqui existentes, seguindo sua perspectiva universalista:

“O Brasil vive “surto” de particularismo dentro de seu universalismo constitucional e consentido; afinal, como reza o ditado popular, “na prática a teoria é outra”. Mas nem por isso precisamos descartar a “democracia racial” como ideologia falsa. Como mito, no sentido em que os antropólogos empregam o termo, é um conjunto de idéias e valores poderosos que fazem com que o Brasil seja o “Brasil”, para aproveitar a expressão de Roberto DaMatta. Como tal, é seguramente nada desinteressante num mundo assolado pelos particularismos “raciais”, “étnicos” e “sexuais” que alhures produzem sofrimento e morte no pretense caminho da igualdade.” (Fry, 1996: 134).

A posição desses pesquisadores, próxima àquela de Flávio Pierruci, sustenta que o uso e difusão de diferenciações em termos raciais podem levar a uma armadilha, favorecendo antes ao racismo e à discriminação que à igualdade e harmonia entre os grupos raciais:

“É nossa incumbência (...) não ficarmos calados perante todas as modernas formas de essencialismo e racismo, mesmo se isso implica em assumir posições temporariamente “politicamente incorretas”. Afinal, racismo é racismo, e é tão perigoso quando invocado em favor dos fracos quanto dos fortes. Afinal, os fracos de hoje podem muito bem ser os fortes de amanhã.”p.134 (Fry, 1996).

O discurso da raça e das ações afirmativas, “idéias fora do lugar” no Brasil de povo mestiço, poderiam trazer tensões raciais e racismos até então inexistentes: “O argumento de que as cotas acabarão incentivando animosidades “raciais” não pode ser facilmente descartado, porque a sua lógica é cristalina. Não se vence o racismo celebrando o conceito “raça”, sem o qual, evidentemente, o racismo não pode existir.” (Maggie & Fry, 2002: 116).

Ainda que os autores se proponham olhar a realidade brasileira e os valores que a caracterizam, suas reflexões operam constantemente por contrastes com países que experimentaram uma história de racismo e segregação explícitos. E o receio de que o mesmo se repita no Brasil faz com que dêem menos relevância às próprias ciladas do projeto não-racista que propõem. Reforçar a democracia racial, mesmo que na condição de ideal de sociedade, não implica um risco de apenas perpetuar nossa maneira "nativa" de discriminar e inferiorizar determinados grupos raciais, ainda que de modo sutil, sem que qualquer questão de raça precise ser nomeada? Como escolher entre as ciladas da diferença e as ciladas da democracia racial? Em qual apostar e jogar nossas fichas?

Pierre-André Taguieff (1988), ao analisar diversas formas de construção e manifestação do racismo, sugere a distinção entre dois tipos básicos de racismo, o racismo universalista/assimilacionista, fundado em valores modernos do indivíduo e do universal, e o racismo diferencialista/segregacionista, fundado sobre valores tradicionais e comunitaristas. A estes corresponderiam, respectivamente, dois anti-racismos, o universalista, refratário a qualquer julgamento de pertença racial e orientado para a unidade da espécie humana, a mistura das raças e os direitos iguais dos indivíduos, e o particularista, afirmando as identidades étnicas e raciais dos grupos e exigindo o direito à diferença para minorias culturais (1988: 409). Dessa forma, cada par de racismo e anti-racismo recorre a distintos universos ideológico-discursivos, que Taguieff denomina de “individual-universalismo” e “tradicional-comunitarismo”.

A questão/dilema levantada por Taguieff refere-se ao difícil diálogo estabelecido entre essas distintas posições anti-racistas. Observa que o anti-racismo universalista se opõe e denuncia o racismo diferencialista, mas atenua e não enxerga os problemas ou perigos do racismo universalista; este, por sua vez, é criticado pelo anti-racismo diferencialista, que não considera ou

vê o racismo diferencialista e suas ciladas. Exemplifica esse paradoxo analisando a conversa registrada entre Margaret Mead, antropóloga, norte-americana, branca, e James Baldwin, militante, norte-americano, negro, presente em “A Rap on Race”, de 1971. Ressalta que suas posições se opõem tanto na formulação do que seria o problema racial no país quanto na solução proposta, onde Mead defende um anti-racismo universalista para se opor ao racismo diferencialista e Baldwin sustenta um anti-racismo diferencialista em contraposição ao racismo universalista e assimilacionista (Taguieff, 1988: 395-409). Ambas as posições teriam a sua coerência e legitimidade, contudo, não se comunicam. Seus universos de análise, representações, posições e possivelmente experiências sociais são distintas. Existe uma síntese ou diálogo possíveis? Seria isso desejável?

Países como os Estados Unidos, que durante anos utilizaram políticas anti-racistas diferencialistas como a ação afirmativa, hoje discutem novas formas de construir um projeto não-racista em termos universalistas. Alguns pesquisadores norte-americanos sustentam que a oposição existente em relação às políticas de ação afirmativa decorre justamente do fato delas atentarem contra a tradição universalista que caracterizaria a identidade de sua sociedade e que tem no individualismo um dos seus pilares. A centralidade da raça e o racismo e preconceito racial, de um modo geral, fariam parte do passado e nele deveriam permanecer também as políticas diferencialistas.

#### **4.2. Politics Matters: para além da raça e da linha de cor**

Pesquisas norte-americanas do início dos anos 90, como as desenvolvidas por Paul M. Sniderman e Thomas Piazza, procuraram desafiar a opinião vigente de que a oposição à ação afirmativa resultaria de atitudes e visões preconceituosas e racistas em relação aos negros. Predominava até então a idéia de que os sentimentos dos brancos em relação aos negros definiriam de maneira linear a maneira como se posicionam sobre políticas de igualdade racial, como mostrou Philip Converse em seu clássico estudo sobre opinião pública. Sniderman e Piazza, em “The Scar of Race”, publicado em 1993, observaram que essa associação não seria mais válida, ou seja, que o racismo não mais explicaria inteiramente as posições assumidas pelos brancos em relação a políticas raciais. Procuraram, em seu estudo, recuperar e mostrar a dimensão política e ideológica existente nessas escolhas, distinguindo-a das opiniões raciais.

Diversas pesquisas nacionais de opinião, como a “National Election Studies”- NES, têm acompanhado durante décadas as atitudes raciais dos americanos e a maneira como se

posicionam em relação a políticas raciais. De modo geral, o que esses estudos mostraram desde o final dos anos 80 foi um enfraquecimento da intolerância e racismo biológicos explícitos, ou seja, do chamado *old-fashioned racism*. Tais resultados foram interpretados como significando o fim do racismo nos Estados Unidos, como defendeu Dinesh D'Souza (1995). Outros, menos otimistas, viram nessas mudanças o surgimento de um “novo racismo”, distinto do antigo racismo explícito. De acordo com David O. Sears (1988), uma das principais referências dessa corrente, depois do movimento pelos direitos civis e das políticas abolindo a segregação legal e garantindo igualdade de oportunidades implementadas nos Estados Unidos, manifestações explícitas de preconceito deixaram de ser aceitas publicamente e tiveram de assumir formas mais sutis. Fortalece-se no país, segundo Sears, um racismo com traços universalistas que, em algumas situações, utiliza-se de valores tradicionais americanos como o individualismo, a ética do trabalho e o esforço próprio como um meio legítimo de oposição a políticas governamentais de auxílio à população negra.

Paul M. Sniderman, Thomas Piazza e Edward G. Carmines discordam da tese segundo a qual um “novo racismo” estaria surgindo nos Estados Unidos. Entendem que não foram as relações raciais que mudaram, mas sim a relação destas com as políticas de igualdade racial. Reconhecem que o preconceito e a estigmatização em relação aos negros continuam existindo, no entanto, observam que também as posições políticas e o grau de instrução influenciam as decisões tomadas sobre políticas raciais:

“o principal aspecto considerado na decisão das pessoas sobre suas posições em relação ao governo oferecer ou não uma forma particular de assistência aos negros é sua posição política em termos gerais – isto é, se tendem para um ponto de vista mais liberal ou conservador. As pessoas estão, antes de tudo, sendo chamadas a tomar posição acerca de uma questão política, onde sua orientação ideológica é diretamente relevante.” (Sniderman & Piazza, 1997: 172).<sup>29</sup>

Liberais e conservadores teriam uma agenda política distinta, especialmente quanto ao grau de intervenção do governo na sociedade. De acordo com os dados levantados pelos pesquisadores, o apoio a políticas de igualdade racial variava segundo o tipo específico de ação proposta, agrupadas em agendas que defendiam graus variados de igualdade: a) tratamento igual; b) bem-estar social; c) políticas de ação afirmativa (Sniderman & Piazza, 1997). Quando a política apresentava características universais e focava o indivíduo negro, como nas duas primeiras, os brancos em sua maioria tenderam a apoiar a assistência aos negros, mas quando ela

---

<sup>29</sup> Esta e as demais traduções foram realizadas pela própria autora.

era voltada para os negros enquanto grupo, com traços diferencialistas, como era o caso da última, a oposição cresceu significativamente.

Percebem, ainda, que quanto maior o grau de instrução e mais liberal a posição ideológica, menos estereótipos negativos em relação aos negros eram manifestados. Contudo, observam que mesmo entre estes que demonstraram ser tolerantes e não preconceituosos em relação aos negros, 80% se opuseram à ação afirmativa no emprego e 63% na universidade. Enquanto que 75% dos brancos apoiaram ações que desenvolvessem um esforço especial em relação ao ingresso de negros na universidade, essa mesma porcentagem foi contra o uso de tratamento preferencial no ensino superior.

Ainda sobre a relação entre nível educacional, posição política e racismo, observam que pessoas liberais e preconceituosas tenderiam a não apoiar políticas raciais mesmo que estas estivessem de acordo com a agenda liberal e não incluíssem a ação afirmativa. Já os conservadores não mudariam sua opinião a respeito de políticas raciais qualquer que fosse seu grau de preconceito.

Concluem, do conjunto de informações levantadas, que o problema de oposição a ação afirmativa não dependia mais do preconceito racial unicamente, mas antes do fato dela ser vista como uma política injusta e contrária ao credo americano, pois comprometeria o ideal de individualismo e a noção de igualdade baseada na livre competição por bens e serviços:

“Ainda que objeto de controvérsias, o Credo tem oferecido um apoio, ainda que parcial, ao princípio de igualdade de tratamento e às políticas que têm como objetivo garantir que negros sejam tratados da mesma maneira que brancos têm a vantagem de serem consistentes *com* o Credo Americano. (...)

A ação afirmativa – definida como tratamento preferencial – tornou-se o ponto central da agenda sensível à raça (*race-conscious*). Ela produz ressentimento e descontentamento não porque ajuda aos negros – um número substancial de brancos está disposto a apoiar uma série de políticas para que os negros estejam numa situação melhor – mas porque é entendida como injusta.” (ibidem: 176-177).

Reforçam a posição segundo a qual políticas de ação afirmativa seriam contrárias às concepções liberais norte-americanas e terminam por defender, como uma estratégia política, um anti-racismo universalista baseado em ações “color-blind”, em específico políticas compensatórias voltadas à população pobre, sejam brancos ou negros:

“A vantagem de políticas “indiferentes à cor” (*color-blind*) não está no fato delas conseguirem o apoio de brancos que de outra maneira se oporiam a programas que

auxiliem os negros, quando não influenciados pelo preconceito racial ou auto-interesse. Ir além da consideração da raça tem esse poder não porque evita o preconceito, mas porque traz à discussão o princípio de justiça – que todo aquele que precisa de ajuda deve ser auxiliado, independente de sua raça.” (ibidem: 8).

Ou seja, entendem que as pessoas definem suas posições sobre políticas de ação afirmativa motivadas, principalmente, por questões de ordem moral e política, relacionadas a concepção de igualdade que defendem e a influência do que chamam de credo americano. Mas teriam os valores nacionais e os ideais políticos todo esse impacto sobre as opiniões formadas acerca dessas políticas no caso do Brasil? Qual a atual receptividade ao credo brasileiro fundado na idéia de mestiçagem e democracia racial? Mantém-se forte no país a defesa de políticas anti-racistas universais por oposição à diferenciação racial? O que pensam a respeito os estudantes entrevistados em nosso *survey*?

### 4.3. Políticas de diversidade

As sociedades e situações raciais nas quais as duas correntes de pensamento, tanto a brasileira quanto a norte-americana, situam suas análises são distintas, por uma série de fatores, mas especialmente pelo fato dos Estados Unidos ter experimentado políticas particularistas e ações afirmativas durante quase quarenta anos enquanto o Brasil mal começa a dar seus primeiros passos nessa direção. No entanto, pode-se observar alguns pontos de convergência no seu modo de olhar a questão racial e as políticas de ações afirmativas. Ambas, mesmo reconhecendo a existência do racismo e das desigualdades raciais, opõem-se a políticas particularistas que façam uso do critério raça. Defendem políticas universalistas que estariam mais de acordo com o credo e valores nacionais de seus respectivos países. Não concebem uma combinação dos dois tipos de políticas. Compartilham da ênfase na questão moral como justificativa central à oposição a políticas de ações afirmativas e vêem nesta um risco no fortalecimento ou surgimento de tensões raciais acarretadas pelo choque de valores provocado.

O *survey* realizado oferece algumas pistas iniciais, ainda que limitadas, de como políticas de igualdade racial, e em especial a ação afirmativa e a identificação racial, estão sendo avaliadas por um grupo – o público universitário- direta ou indiretamente envolvido nessas experiências<sup>30</sup>.

Observa-se, pelos dados levantados, que existe, assim como nos Estados Unidos, uma diferença no apoio a políticas de igualdade racial dependendo do tipo de ação proposta. A

---

<sup>30</sup> O questionário e as questões aplicadas constam anexo.

igualdade formal e a garantia de igualdade de oportunidades aos negros com intervenção do governo receberam o apoio de mais de 90% dos entrevistados (Q22a e Q22d)<sup>31</sup>. Mesmo a questão propondo que o governo melhore as condições sociais e econômicas dos negros em tudo que puder recebeu a concordância de 74% dos entrevistados (Q22c). Políticas universalistas defendendo um maior investimento na educação básica também obtiveram o apoio de 69% dos estudantes (Q32c). Porém, quando analisamos as posições assumidas em relação à ação afirmativa e ao sistema de cotas esse quadro alterou-se, com algumas particularidades dependendo do grupo alvo das políticas. A proposta de cotas para negros, mulheres e portadores de deficiências no mercado de trabalho obteve um apoio de 55% (Q26) dos entrevistados e a proposta de combinar políticas de cotas a um maior investimento na educação básica obteve a concordância de 51% dos entrevistados (Q32b). Já quando a questão envolvia a política de cotas para negros e alunos das escolas públicas utilizada na UERJ, 67% discordaram quando esta era direcionada apenas a alunos de escola pública, 72% foram contrários quando envolvia estes e também aos alunos negros, e 92% quando as políticas eram voltadas apenas aos negros.

A tabela seguinte apresenta a correlação existente entre o posicionamento político, a concepção de igualdade e a avaliação dos entrevistados sobre as diferentes políticas de igualdade racial.

---

<sup>31</sup> **Questão 22:** Abaixo estão algumas coisas que as pessoas costumam dizer e gostaria que você me dissesse se você concorda fortemente (CF), concorda (C), discorda (D), discorda fortemente (DF):

- a. Todas as pessoas, independente de sua cor/raça, deveriam ser tratadas da mesma forma e ter os mesmos direitos;
- b. Igualdade de oportunidades para brancos e negros é algo importante, mas não é realmente uma função do governo garanti-la;
- c. O governo federal deve fazer de tudo que puder para melhorar as condições sociais e econômicas dos negros;
- d. O governo não deve fazer nenhum esforço especial para ajudar os negros porque eles mesmos devem se ajudar.

Tabela 4 – Índices de correlação entre a opinião dos estudantes sobre algumas propostas de políticas de igualdade racial e a posição política dos estudantes e sua visão sobre a igualdade

<b>Opinião dos estudantes sobre políticas de igualdade racial</b>	<b>Posição Política (Q20)</b>	<b>Posição Igualdade de condições (Q22c)</b>
<b>Investir só na educação básica (Q32c)<sup>32</sup></b>	-0.144	-0.193
<b>Cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26)</b>	0.121*	0.222
<b>Cotas e investimento na educação básica (Q32b)</b>	0.218	0.253
<b>Cotas para negros e alunos de escolas públicas - UERJ (Q29)</b>	0.222	0.278
<b>Cotas para corrigir desigualdades (Q32a)</b>	0.191	0.203

\*p<0.01 \*\*p<0.05 obs: aqueles sem asterisco (\*) possuem significância p<0.001

O apoio à noção de igualdade de condições (Q22c) apresentou uma correlação significativa e positiva com a opinião sobre políticas de ação afirmativa, levemente maior que aquela encontrada em relação ao posicionamento político. No caso das políticas de cotas da UERJ, a relação chegou a 0.278, conforme observamos na tabela 4.

Em relação à postura política (Q20), 63% dos estudantes afirmou ser de esquerda, 24% de centro e 13% de direita. Além disso, observou-se que, quanto mais à direita, maior a tendência a defender políticas universalistas e a se opor a políticas de ação afirmativa e ao sistema de cotas, e quanto mais à esquerda, maior o apoio a políticas de cotas e à combinação destas com políticas universalistas, como observamos na tabela 5.

Tabela 5 – Opiniões dos estudantes sobre políticas de cotas, segundo a posição política

<b>Posição Política (Q20)</b>	<b>Cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26) (%)</b>		<b>Cotas e investimento na educação básica (Q32b) (%)</b>	
	concordam	discordam	concordam	discordam
esquerda	72	28	77	23
centro	58	42	52	48
direita	54	46	54	46

<sup>32</sup> **Questão 26:** O Ministro da Justiça assinou uma portaria que determina a contratação, até o final de 2002, de 20% de negros, 20% de mulheres e 5% de portadores de deficiências físicas nos cargos de assessoria do Ministério. Com relação a essa decisão você: a. concorda totalmente; b. concorda em parte; c. discorda totalmente; d. discorda em parte; e. não sabe.

**Questão 29:** O que você acha da proposta da UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro de utilizar cotas para negros e estudantes vindos de escolas públicas? a. concorda totalmente; b. concorda em parte; c. discorda totalmente; d. discorda em parte; e. não sabe.

**Questão 32:** Ao lado de cada uma das frases abaixo que as pessoas costumam falar sobre essas políticas, por favor indique se você concorda fortemente (CF), concorda (C), discorda (D), discorda fortemente (DF).

- Políticas de cotas são uma boa forma de corrigir desigualdades raciais históricas;
- Políticas de cotas deveriam ser adotadas junto com um maior investimento na educação básica;
- Melhor seria investir apenas na educação básica.

Dentre aqueles que discordaram da igualdade de condições (Q22c), acentuou-se a oposição à experiência da UERJ. Já entre os que a apoiaram, a maioria defendeu cotas para negros, mulheres e deficientes (cotas gerais) no mercado de trabalho (Q26), contudo, ficaram relativamente divididos em relação ao sistema de cotas da UERJ (Q29) (tabela 6).

Tabela 6 – Visão dos estudantes sobre a igualdade comparada à opinião sobre políticas de cotas

<b>Posição Igualdade de condições (Q22c)</b>	<b>Cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26) (%)</b>		<b>Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29) (%)</b>	
	concordam	discordam	concordam	discordam
concordam	73	27	54	46
discordam	39	61	19	81

Em resumo, esses dados iniciais indicaram a importância de considerarmos a dimensão política e ideológica envolvida na definição das posições sobre políticas de igualdade racial e em especial no caso da ação afirmativa, pois observamos que estas últimas encontraram maior oposição que as demais políticas de igualdade, principalmente quando direcionadas apenas à população negra. A ação afirmativa, ao exigir uma identificação racial, sofreu maior oposição do que em situações onde isso não aconteceu ou quando foi combinada com outros critérios. A princípio, as reações observadas parecem confirmar que nossos valores nacionais, fundados na idéia de um povo mestiço onde não existem negros, brancos ou indígenas e na convivência harmônica entre todos em termos raciais, são mesmo relevantes para entendermos a oposição existente às políticas de ação afirmativa. Mesmo quando controladas as posições políticas e concepções de igualdade, isso se mantém.

Contudo, a oposição à ação afirmativa variou de acordo com sua abrangência e maneira como foi formulada. No caso das políticas de cotas no mercado de trabalho para negros, mulheres e deficientes, onde a ação envolveu diversas “minorias”, o apoio recebido foi maior que nas demais políticas de cotas. Em algumas situações, essa política obteve inclusive a aprovação da maioria dos entrevistados. Se seguirem uma lógica de valorização da diversidade, incluindo entre os beneficiados vários grupos vistos como excluídos, as políticas de ação afirmativa poderiam alcançar maior aceitação? A questão precisaria ser analisada com mais detalhes, mas nossos dados indicam que há uma tendência positiva em direção a uma melhor aceitação de políticas de diversidade, mais próximas de nosso ideário racial. Porém, mesmo que essa seja uma estratégia bem sucedida, ela é desejável? Não correria o risco de mascarar o racismo e a discriminação racial existentes reproduzindo a imagem de democracia racial sem fazer sua crítica? Aqueles que apoiaram as políticas de igualdade racial e de diversidade reconheceram a

existência de desigualdades e discriminações raciais na sociedade brasileira? Isso influencia a aceitação da ação afirmativa e a identificação racial?

Poder-se-ia argumentar que políticas de cotas para mulheres e deficientes não exigem uma classificação racial, além de constarem em nossa Constituição Federal, e por isso receberiam menor oposição que políticas para grupos raciais/étnicos. Mas então por que políticas de cotas para a população indígena, como as vigentes no sistema de ensino superior público paranaense, que exigem uma identificação étnica, têm sido pouco questionadas e debatidas se comparadas à propostas semelhantes para a população negra? Isso não indicaria que outros fatores e motivações estariam envolvidos na definição de posições em relação às políticas de ação afirmativa de cunho racial/étnico?

Como observamos, questões de ordem normativa e axiológica, opondo posições universalistas e particularistas, especialmente em relação à identificação racial, parecem existir e influenciar o debate sobre políticas de ação afirmativa. Contudo, esse não foi o único fator a diferenciar as posições assumidas em relação a estas políticas e nem o mais relevante, ao menos entre o grupo de estudantes entrevistado em nosso *survey*. As maneiras como são interpretadas nossas relações raciais e as explicações atribuídas às desigualdades existentes entre os grupos raciais influenciaram as avaliações realizadas sobre políticas de igualdade racial e nos ajudam a entender um pouco mais a relação destas com nossos valores nacionais.

#### **4.4. O racismo ambivalente**

Como não falar de raça e cor, manter relações de sociabilidade amistosas entre os grupos raciais e, ao mesmo tempo, perpetuar desigualdades raciais tão extremas quanto as existentes entre brancos e negros no Brasil? Como entender esse nosso paradoxo que combina a “ausência” de animosidades raciais e a persistência de desigualdades? Edward Telles, em seu recente livro “Racismo à Brasileira” (2003), nos lembra que muito dessa suposta contradição vem da oposição entre segregação e miscigenação e entre o discurso racializado e o discurso não-racial, construída principalmente a partir de teóricos e referências norte-americanas:

“no Brasil, a integração ou assimilação horizontal convive com um alto nível de racismo e desigualdade racial. Mas como isso é possível? Se há tanta miscigenação, como pode haver discriminação? Segundo o modelo norte-americano, relações horizontais tão inclusivas seriam um indicador de baixos níveis de racismo e desigualdade racial ou, pelo menos, abririam caminho para que tais níveis

diminuísem no futuro. No entanto, a desigualdade racial continua alta no Brasil, mais de cem anos depois do fim da escravidão e, apesar da industrialização, continua a crescer em níveis elevados.” ( Telles: 2003: 317).

As peculiares idéias de miscigenação e democracia racial e a ausência de animosidades explícitas entre os grupos raciais no Brasil fizeram com que muitos pesquisadores, oriundos dos Estados Unidos ou especialmente atentos à situação norte-americana durante o período segregacionista, não identificassem a presença do racismo em nosso país de povo mestiço.

Donald Pierson, em sua obra “Branco e Pretos na Bahia” (1971 [1942]), definiu o Brasil como uma “sociedade multirracial de classe”, entendendo as desigualdades sócio-econômicas mais como um problema social que racial. De acordo com os estudos norte-americanos sobre a situação racial dessa época, cuja referência central de análise era a teoria da interação de Robert Park, orientador de Pierson na Escola de Chicago, o Brasil era um caso muito interessante, pois seria um local onde o contato racial e cultural ocorreram de maneira distinta dos demais países como, por exemplo, a Índia e os Estados Unidos. Pierson vem ao Brasil desenvolver seu trabalho de campo em Salvador, de 1935 a 1937, e logo depois foi convidado a colaborar no desenvolvimento da Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo, onde permaneceu por quase dezessete anos, orientando diversos pesquisadores como Oracy Nogueira.

As conclusões de Pierson sobre as relações raciais brasileiras, que criaram toda uma escola de pensamento, afirmam que a estrutura da sociedade brasileira não seria baseada no sistema de casta, pois não haveria no país preconceito de raça e sim um preconceito de classe. Reconhecia a existência de discriminação envolvendo pessoas de cor, mas essa discriminação seria de classe e não de casta, individual e não grupal; seria o tipo de discriminação que existe entre os próprios homens de cor nos Estados Unidos (cf. Pierson, 1971: 353). Interpreta a associação entre cor e posição social como indicativa do pertencimento dos grupos de cor a uma ordem de classe, onde existiriam grupos abertos e não fechados, e onde as pessoas de cor não teriam uma consciência de grupo (cf. Guimarães, 1997: 67).

Dessa maneira, define a sociedade brasileira como uma situação de acomodação racial igualitária, reafirmando a idéia de democracia racial onde predominaria uma ordem social de livre competição, na qual a posição e o status social dos indivíduos seriam determinados por sua competência e realizações pessoais e não por sua origem racial. Como possível explicação para o não surgimento do sentimento de casta na Bahia, destaca o fato do brasileiro branco nunca ter se sentido ameaçado no seu status pelo preto. A natureza da relação entre os grupos raciais não envolveu sentimentos de desconfiança, medo, inveja, características do preconceito de raça,

como definido por Herbert Blumer, assim como não se desenvolveu entre os brancos um sentimento de culpa (cf. Pierson, 1971: 353).

Nos anos 50, contrapondo-se à tese formulada por Donald Pierson sobre a situação racial no Brasil, surge a pesquisa patrocinada pela UNESCO sobre “Branços e Negros em São Paulo” (1959), desenvolvida por Roger Bastide e Florestan Fernandes. A sociologia desenvolvida por Fernandes é comumente identificada como inaugurando uma nova interpretação do Brasil, pois assume uma perspectiva que rompe com o paradigma culturalista, desenvolvendo uma análise de enfoque mais estrutural-funcionalista sobre a sociedade brasileira. Em muitos de seus trabalhos, além de aliar modalidades de investigação, Fernandes combina de forma original diferentes tradições teórico-metodológicas, característica definida por Gabriel Cohn como um “ecletismo bem temperado”.

Dentro desse ambiente, um dos problemas centrais de Fernandes foi a especificidade do desenvolvimento da sociedade de classes e da revolução burguesa no Brasil, e a relação entre o moderno e o arcaico nessa transição, onde a escolha de São Paulo como universo empírico de investigação “explica-se naturalmente”. Fernandes procura demonstrar a existência de preconceito e discriminação raciais no país, atribuídos ao nosso passado escravista que perduraria na transição para o sistema de classes, mas que com a intensificação do processo de industrialização tenderia a diminuir gradativamente.

Em “A Integração do Negro na Sociedade de Classes” (1978 [1965]), desenvolve um estudo onde procura observar as conexões existentes entre a revolução burguesa, a desagregação do regime servil e a expulsão do negro do sistema de classes sociais. Essa obra é dividida em duas partes, que correspondem a duas fases de transformação da sociedade brasileira, que repercutem de maneira diferente nas formas de absorção do negro.

No primeiro momento, que para fins de análise situa entre 1880 e 1930, Fernandes constata a enorme dificuldade e mesmo impossibilidade da inserção do negro na sociedade de classes em formação. Atento principalmente às transformações em curso na cidade de São Paulo, primeiro centro urbano burguês do país, percebe as oportunidades e mobilidade social dos imigrantes que ingressam como mão-de-obra, ao mesmo tempo em que a população negra ia ficando à margem desse desenvolvimento.

Enfatizando fatores psico-sociais e sócio-culturais, entende que os negros recém libertos, sem qualquer assistência ou proteção do Estado, não foram preparados para o novo regime de trabalho. Devido às rápidas mudanças, não puderam desenvolver a aptidão para o trabalho livre nem a capacidade sócio-dinâmica de adequar os comportamentos e personalidade à ordem social

competitiva. Apoiando-se em Caio Prado Jr., Fernandes afirma que a escravidão deformou o escravo, incapacitando-o para o trabalho livre numa ordem competitiva.

Estabelece-se, assim, um círculo vicioso que perpetua a condição periférica do negro e a associação entre cor e posição social na transição para a ordem social competitiva. Mesmo com o fim do sistema escravocrata, a ordem racial permaneceu quase intacta. Esse quadro levou Fernandes a observar que havia “uma espécie de composição entre o passado e o presente, entre a sociedade de castas e a sociedade de classes” (Fernandes, 1978: 248). O antigo regime persistiria na mentalidade, comportamento e na organização das relações sociais dos homens, mesmo entre os negros, que permaneceram “enclausurados na condição estamental do ‘liberto’”.

A criação de barreiras formais para impedir a ascensão do negro tornou-se desnecessária à medida que essa perpetuação da estrutura de relações raciais ocorreu sem que houvesse qualquer temor por parte dos brancos em relação aos “homens de cor”: “Em nenhum ponto ou momento o ‘homem de cor’ chegou a ameaçar seja a posição do ‘homem branco’ na estrutura de poder da sociedade inclusiva, seja a respeitabilidade e a exclusividade de seu estilo de vida.” (ibidem: 250).

Na ausência de uma ameaça à hierarquia social existente, também não houve um conflito ou resistência aberta, consciente e organizada, que dividisse os grupos raciais. Diante dessa característica das relações raciais brasileiras, Fernandes chega à conclusão que “por paradoxal que pareça, foi a omissão do ‘branco’ – e não a ação – que redundou na perpetuação do status quo.” (ibidem: 250). A acomodação racial fez-se, assim, pela não ruptura, pela continuidade do padrão de relações raciais do regime escravocrata.

Acomodação essa identificada como igualitária, quer seja pela cordialidade e ausência de conflitos raciais explícitos já associados à imagem do Brasil desde a época do regime escravocrata, quer seja pelos fundamentos ético-jurídicos do regime republicano que estabelecia uma igualdade perante a lei para brancos e negros. Essa visão da sociedade, cega ao contraste entre a ordem jurídica e a situação concreta da população negra, fortaleceu a idéia de uma democracia racial no Brasil. Denunciada por Fernandes como mito e falsa consciência, entende que a democracia racial na verdade constituiria um paradoxo, ao contribuir para inviabilizar sua própria efetivação: “o referido mito converteu-se numa formidável barreira ao progresso e à autonomia do ‘homem de cor’ – ou seja, ao advento da democracia racial no Brasil.” (Fernandes, 1978: 269).

No período classificado como a segunda fase do desenvolvimento da sociedade brasileira, situado a partir da segunda década do século XX e caracterizado por uma maior expansão da ordem social competitiva e da revolução industrial, Fernandes revê suas preocupações e a

situação de inserção do negro. Observa que, nesse momento, surgiram mais intensamente as manifestações do “protesto negro”, num movimento pela “Segunda Abolição”, que questionavam os mecanismos de acomodação racial e reivindicavam uma sociedade de classes efetiva.

A perspectiva de assimilação da moral e comportamentos dos ‘brancos’ era a solução vislumbrada, mesmo por grande parte do movimento social negro da época, para a integração à sociedade. Era a necessidade de buscar o ‘novo negro’, desvinculado do seu passado de escravo africano e apto a competir na ordem social de classes. E o processo de industrialização vivido pelo país, principalmente em São Paulo, potencializaria as mudanças na situação do negro na sociedade de classes. Ainda que essa tenha sido a perspectiva predominante assumida por Fernandes, ao final de “A integração do negro na sociedade de classes” o autor parece relativizar essa visão redentora da industrialização:

*“Como se fosse uma hidra, a desigualdade racial recupera-se a cada golpe que sofre. Onde os interesses e liames das classes sociais poderiam unir as pessoas ou os grupos de pessoas, fora e acima das diferenças de ‘raça’, ela divide e opõe, condenando o ‘negro’ a um ostracismo invisível e destruindo, pela base, a consolidação da ordem social competitiva como democracia racial.” (ibidem: 459).*

Contraopondo-se, por sua vez, à perspectiva de Florestan Fernandes, as pesquisas de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva enfatizam de forma mais contundente o quanto a discriminação racial é um traço contemporâneo da sociedade brasileira, combinando-se antes do que opondo-se ao processo de industrialização. Mais que uma herança da escravidão, observam que as desigualdades sócio-econômicas existentes entre brancos e negros - ou não-brancos, como preferem - decorrem da discriminação racial que se perpetua nas sociedades capitalistas. O preconceito e discriminação raciais são reelaborados e assumem novas funções na sociedade industrial competitiva: “as “sobrevivências” do antigo regime são elaboradas e transformadas dentro da estrutura social modificada.” (Hasenbalg, 1979: 76).

A partir de um conjunto de estudos sobre a mobilidade social, que utilizam como base de dados principalmente os levantamentos das Pesquisas Nacionais por Amostragem Domiciliar - PNAD, Hasenbalg e Silva conseguem evidenciar que em diversas áreas da vida social a raça opera como um critério independente e distinto da posição de classe na distribuição de bens e riquezas na sociedade brasileira.

Hasenbalg (1979), apoiando-se especialmente na teoria colonial de Robert Blauner, observa as interrelações existentes entre o racismo das sociedades contemporâneas e as estruturas de classes, a estratificação e a mobilidade sociais. Entende que “a opressão racial beneficia

capitalistas brancos e brancos não-capitalistas, mas por razões diferentes. Em termos simples, os capitalistas brancos beneficiam-se diretamente da (super) exploração dos negros, ao passo que os outros brancos obtêm benefícios mais indiretos.” (Hasenbalg, 1979: 115). A maioria dos brancos aproveitou-se do racismo porque este lhe oferecia vantagens em termos competitivos, aquilo que Blauner chamou de *privilégio racial* e que Stinchcombe definiu como *posse*, entendida como “um direito socialmente defensável a um fluxo de recompensas que não depende do desempenho competitivo.”(ibdem: 116).

A título de conclusão, Hasenbalg sublinha que

“a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multi-raciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que um reflexo epifenomênico da estrutura e econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente.” (1979: 118).

Os movimentos negros, desde o final dos anos 70, fazem uso dos dados produzidos por esses estudos e pelas pesquisas oficiais sobre as desigualdades entre os grupos raciais para questionar os pilares da democracia racial, quais sejam, a idéia de uma ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros.

Principal estratégia dos movimentos negros, a crítica à democracia racial enquanto um mito e uma falsa realidade reitera dois eixos discursivos, quais sejam, a denúncia do racismo e a reivindicação de uma cultura e identidade negra (Hasenbalg, 1992). A denúncia do racismo traz como alvo principal as profundas desigualdades sociais existentes entre brancos e negros na sociedade brasileira. Por sua vez, tanto a ideologia da democracia racial quanto a ideologia do branqueamento e mestiçagem são consideradas como barreiras à organização e mobilização negras à medida em que, ao negarem a existência de um problema racial e de grupos raciais no Brasil, impediriam a constituição de uma identidade e consciência coletiva negra, condição fundamental para a ação política (cf. Carneiro, 1996).

Atualmente, passados mais de 20 anos desde o início da reorganização dos movimentos negros, o reconhecimento da existência de profundas desigualdades entre os grupos raciais é praticamente consensual no país. Os dados são contundentes e cada vez mais numerosos e amplos. Porém, as divergências aparecem quando se pretende explicar as desigualdades como resultantes do racismo e da discriminação racial, pois muitos ainda vêem o problema como uma questão de classe ou como uma herança de nosso passado escravista. Os movimentos negros, ao tentarem associar as desigualdades raciais às práticas racistas correntes, influenciaram a maneira como hoje são entendidas as diferenças sociais entre os grupos raciais? As explicações baseadas na estrutura social e na escravidão ainda predominam ou foram substituídas por uma maior percepção da existência de discriminação racial como um aspecto importante no processo de perpetuação das desigualdades entre brancos e negros? Além disso, o fato de percebermos o racismo como uma das causas a influenciar as desigualdades sócio-econômicas entre os grupos raciais modificaria as posições em relação às políticas de ação afirmativa em termos raciais? A visão da justiça dessas políticas e o apoio às mesmas não estaria justamente no estabelecimento dessa associação? Antes de discutirmos o que os dados obtidos em nossa pesquisa nos relevam sobre essa discussão, analisamos o que a literatura norte-americana vem refletindo e observando a esse respeito durante os últimos anos.

As análises sobre a situação racial nos Estados Unidos enfrentam nos anos 90 um interessante paradoxo: por um lado, reconhece-se melhoras nas relações entre brancos e negros no país, ou ao menos mudanças no grau de animosidade racial mas, por outro lado, continuam a existir discriminações e estereótipos negativos em relação aos negros, além de significativas desigualdades sócio-econômicas entre os grupos. Oscilando entre uma maior ou menor ênfase em cada um desses aspectos, diversos pesquisadores da área procuraram responder o que, afinal, mudou nos últimos quarenta anos e em como podemos pensar hoje as relações que se estabeleceram entre os grupos raciais nos Estados Unidos, especialmente em termos políticos.

Estudos na área da psicologia social procuram analisar a possível permanência do racismo na sociedade norte-americana, ainda que manifesto de maneira diferente daquela existente até os anos 60, como é o caso da teoria do “racismo simbólico”, formulada principalmente por David Sears (1979; 1988). Através do acompanhamento de pesquisas nacionais realizadas no intuito de apreender as alterações ocorridas na situação racial dos Estados Unidos, Sears observa que o racismo biológico e o preconceito explícito, assim como um não igualitarismo generalizado em relação aos negros, desapareceram das atitudes e do comportamento dos brancos, difundindo-se

um consenso em defesa da idéia geral de igualdade formal. Contudo, apesar dessas mudanças, o nível de apoio a políticas de igualdade racial e ação afirmativa manteve-se o mesmo.

Atitudes raciais da população branca seriam influenciadas, de acordo com a teoria do racismo simbólico, por uma versão mais acentuadamente universalista de racismo, mais adequado à realidade da era pós-direitos civis norte-americana. Esse novo racismo não seria constituído apenas por componentes de ordem racial, mas antes se formaria de uma combinação íntima de um sentimento anti-negro ainda existente com valores tradicionais norte-americanos racialmente neutros, como individualismo e ética do trabalho. A dessegregação e a extensão da igualdade formal à população negra norteou as políticas raciais dos anos 60 e hoje não é mais contestada nem mesmo entre a elite e conservadores. Tanto liberais quanto conservadores justificam atualmente suas posições sobre políticas raciais com base em argumentos e valores que não recorrem à raça:

“O racismo simbólico se diferencia do preconceito racial tradicional não apenas em termos de conteúdo, mas também por supor que sua causa não está na opinião de que os negros representariam uma ameaça econômica, social ou política aos brancos. O racismo simbólico significa que os brancos vêem os negros como violadores dos valores tradicionais norte-americanos e por isso não merecem nenhuma ajuda especial.” (Hughes, 1997: 45).

Não são mais utilizados estereótipos e sentimentos racistas em relação aos negros para justificar a oposição a políticas como a ação afirmativa. A teoria do racismo simbólico argumenta que poucos brancos aderem hoje ao sistema de crenças do antigo racismo – *old fashioned racism*. Suas preferências políticas seriam antes influenciadas por uma nova forma de racismo, expresso através de idéias como: a) a discriminação racial não é mais um problema sério; b) os negros não se adequam a valores tradicionais norte-americanos, particularmente a ética do trabalho, obediência a autoridades e controle de seus impulsos; c) o problema é que eles mesmos não se ajudam; d) fazem demandas excessivas e recebem vantagens não merecidas (Sears, 1988; Sears, Henry & Kosterman, 2000).

A persistência de atitudes negativas em relação aos negros é explicada com base na psicologia social e numa maior ênfase no aspecto emocional, e não apenas cognitivo, do preconceito. Como definiu G.W. Allport, em “The nature of prejudice” (1954), “O preconceito étnico é uma antipatia sustentada numa falsa e inflexível generalização” (apud Pettigrew, 1997: 76) Estereótipos e medos raciais seriam aprendidos logo na primeira infância, criando hábitos e

modos de ver o mundo e os “outros” nem sempre conscientes e que na vida adulta continuariam a influenciar as atitudes das pessoas em relação a determinados grupos:

“De acordo com essa teoria, as pessoas adquirem desde cedo predisposições permanentes que influenciam suas percepções e atitudes na vida adulta. Quando adultos, então, respondem de um modo afetivo a símbolos que lembram o objeto de atitudes às quais respostas emocionais similares lhes foram condicionadas ou associadas na infância. É irrelevante se o assunto tem ou não conseqüências tangíveis para a vida pessoal do eleitor adulto. O interesse pessoal relevante em questão é de ordem emocional, simbólica; suscita respostas costumeiras e habituais. (...) Muitos estudos documentam o poder da filiação partidária, preconceito racial e outros resíduos semelhantes de socialização sobre as respostas dadas ao fluxo de informações que chega aos adultos.” (Sears, Hensler & Speer, 1979: 371).

Dessa forma, por oposição à teoria política analisada anteriormente, para o racismo simbólico, a resistência branca a políticas como a ação afirmativa, por exemplo, não ocorre por estas supostamente violarem princípios de igualdade fundamentais à sociedade norte-americana, mas por persistirem sentimentos de animosidade racial, só que agora misturados aos próprios valores tradicionais da sociedade.

A perspectiva e olhar que tais estudos introduzem parecem interessantes para pensarmos algumas situações encontradas no Brasil, pois se propõem observar as maneiras como o preconceito e a discriminação raciais manifestam-se num racismo universalista que não recorre à argumentos raciais, semelhante ao que vivenciamos. Contudo, parecem se sustentar algumas das críticas que lhes são feitas, segundo as quais tomariam toda a oposição a políticas de ação afirmativa como evidência de racismo (Sniderman & Carmines, 1997). O problema é que nem sempre deixam clara a relação existente entre individualismo, preconceito racial e a recusa a políticas que beneficiem a população negra. Ampliam por demais a concepção de preconceito racial com a qual trabalham (Hochschild, 2000), ao ponto dessa relação estabelecer-se *a priori* e não como resultado das pesquisas realizadas.

A combinação de fatores raciais, sociais, políticos e culturais para explicar a persistência da inferiorização e da situação desfavorável em que se encontra grande parte da população negra norte-americana apesar da diminuição do racismo tradicional, assemelha-se ao paradoxo brasileiro e a uma sociedade que ao mesmo tempo é e não é racista. A raça, antes tomada como uma variável central na explicação das relações entre brancos e negros nos Estados Unidos, começa a perder essa força explicativa, ou ao menos é relativizada diante de outros aspectos e

processos existentes como as posições ideológicas e políticas. A teoria do racismo simbólico reconhece as mudanças ocorridas nas relações raciais norte-americanas, mas procura ressaltar a permanência de considerações de ordem racial.

O fim da segregação legal e do uso corrente do antigo racismo *Jim-Crow* nos Estados Unidos poderia estar aproximando, em alguns aspectos, as manifestações raciais lá existentes das brasileiras. Estariam importando nosso mito da democracia racial? Certamente isso seria um exagero, ainda que alguns pesquisadores vejam no aumento da miscigenação na sociedade norte-americana uma possível solução para seus problemas raciais. Edward Telles (2003) lembra as significativas diferenças nas taxas de casamentos interracialis do Brasil e Estados Unidos, assim como uma segregação residencial mais intensa neste último. No entanto, desenvolve-se paralelamente um movimento pelo fim da identificação racial; de valorização da igualdade formal entre brancos e negros; do reconhecimento da desigualdade existente entre eles mas por motivos outros que a discriminação e o racismo, cada vez mais difíceis de serem nomeados; e do uso de argumentos racialmente neutros para a oposição a política de ação afirmativa. Há mesmo uma volta aos estudos de pobreza e cultura das chamadas “underclass” (cf. Wacquant, 1996), como forma de tentar responder mais adequadamente as questões raciais atuais do país.

No Brasil, de modo inverso ao que ocorre nos Estados Unidos, começa-se a cogitar a possibilidade da raça e do racismo, e não apenas as diferenças de classe e discriminações sociais, contribuírem como aspectos relevantes a explicar as acentuadas e persistentes desigualdades entre os grupos raciais. Existem pesquisas brasileiras, por exemplo, que identificam a importância do pertencimento racial no comportamento político (Souza, 1971; Soares & Silva, 1985; Castro, 1993). Mônica M. Castro (1993) não observa a formação de uma identidade política própria aos negros, mas indica existir uma relação combinada de raça e classe na explicação do comportamento eleitoral:

“Pertencer a um grupo racial pode, por exemplo, intensificar, em alguns casos, ou impedir, em outros, a manifestação de tendências dadas pela posição social. (...) se maior grau de escolaridade implica, para o eleitorado em geral, escolha de candidatos mais moderados, de centro, os pretos e pardos nessa posição, diferentemente dos brancos, optariam mais pela esquerda ou se alienariam do processo eleitoral. Os dois fatores, considerados em interação complexa, parecem importantes para explicar a opção eleitoral e não um deles com exclusão do outro.” (Castro, 1993: 486).

O pertencimento a um grupo racial pode alterar o apoio a políticas de igualdade racial ou mesmo a percepção sobre a situação racial brasileira? No *survey* realizado, procuramos observar

possíveis influências do pertencimento racial nas posições assumidas pelos entrevistados acerca de políticas de ação afirmativa e as relações entre as percepções sobre a situação racial e as explicações atribuídas às desigualdades raciais no apoio a tais políticas.

#### 4.5. A percepção da discriminação racial

Inicialmente, no que diz respeito ao pertencimento racial, os resultados da questão aberta a respeito da cor/raça dos estudantes tenderam a reforçar as conclusões de pesquisas anteriores que apontavam a existência de uma concentração das respostas em torno das classificações utilizadas pelo IBGE – branco, preto, pardo, amarelo (Silva, 1996). No entanto, ninguém se definiu espontaneamente como preto; os termos preferidos nesse caso foram: negro, moreno, mestiço e mulato.

A cor/raça dos estudantes, de acordo com os critérios do IBGE, variou significativamente entre os alunos da USP e dos cursinhos. Entre os alunos da USP, a grande maioria era branca (79%), seguida dos amarelos com 13%, e apenas 7,5% de pardos e pretos. Essa amostra reflete o perfil geral dos ingressantes na USP. Junto aos alunos de cursinhos a situação se modificou: os brancos continuaram maioria, mas agora eram 55%, enquanto pardos e pretos eram 40% e amarelos apenas 3%.

No cruzamento entre as variáveis cor e classe (Critério Brasil), observamos significativas distinções entre os grupos raciais. A maioria dos pretos e pardos pertencia às classes C e D enquanto que mais de 80% dos brancos e amarelos estavam nas classes A e B. Analisando os extremos, vimos que na classe A1 não existia nenhum preto ou pardo e na classe D nenhum amarelo (tabela 7).

Tabela 7 – Cor dos estudante, segundo a classe social

Cor/IBGE	Classe (%)				
	A1	A2	B	C	D
brancos	7	25	39	24	5
pardos	0	8	24	50	18
pretos	0	5	10	47	38
amarelos	10	39	38	13	0

Com relação à avaliação das relações raciais brasileiras, não observamos diferenças de opinião sobre o tema entre os grupos raciais. Foi praticamente unânime a negação da existência de uma democracia racial (Q24i)<sup>33</sup> e o reconhecimento do preconceito e/ou discriminação racial vigentes no país (Q24f e Q24h). Esses resultados parecem indicar, ao menos no plano do discurso, uma mudança no tratamento da questão racial na medida em que se assumiu amplamente a existência de um tratamento diferenciado de acordo com a cor dos indivíduos. No entanto, esse reconhecimento variou de acordo com o ambiente a que se referia: a percepção sobre a discriminação racial foi significativamente maior quando referida à sociedade em geral do que quando relativa à universidade.

Questionados sobre se brancos e negros são tratados de forma diferenciada no Brasil (Q24h), a grande maioria de todos os grupos raciais esteve de acordo, mas quando a questão era se estudantes brancos têm mais chances de entrar numa boa universidade do que estudantes negros (Q19c)<sup>34</sup>, pretos e pardos tenderam a reconhecer essa desigualdade enquanto que brancos e amarelos tenderam a negá-la. A tabela 8 apresenta esses dados com mais detalhes.

---

<sup>33</sup> **Questão 24:** Ao lado de cada uma das frases abaixo, por favor indique se você concorda fortemente (CF), concorda (C), discorda (D), discorda fortemente (DF).

- a. Se pudessem comer bem e estudar numa boa escola, os negros sempre teriam sucesso profissional;
- b. Toda raça tem gente competente e incompetente, isso não depende da cor da pele;
- c. Japoneses, alemães, italianos e outros imigrantes superaram as dificuldades e progrediram socialmente no Brasil. Os negros deveriam fazer o mesmo sem precisar de nenhum favor por parte do Estado ou da sociedade;
- d. Empenho e esforço na vida oferecem pouca garantia de sucesso para os negros;
- e. Anos de escravidão e discriminação criaram condições que tornam difíceis para os negros conseguirem sair da pobreza;
- f. Os negros não têm problemas relacionados à sua cor;
- g. Os problemas dos negros são iguais àqueles enfrentados pela maioria da população pobre;
- h. No Brasil, brancos e negros são tratados de forma diferenciada;
- i. Não existe preconceito no Brasil, pois somos uma nação miscigenada e sem conflitos raciais.

<sup>34</sup> **Questão 19:** Ao lado de cada uma das frases abaixo sobre o acesso ao ensino superior no Brasil, por favor indique se você concorda fortemente (CF), concorda (C), discorda (D), discorda fortemente (DF).

- a. O vestibular é um método justo para selecionar aqueles que têm capacidade de entrar numa universidade;
- b. Estudantes ricos têm mais chance de entrar numa boa universidade do que estudantes pobres;
- c. Estudantes brancos têm mais chance de entrar numa boa universidade do que estudantes negros;
- d. Estudantes entram numa boa universidade apenas por seus próprios méritos e esforços.

Tabela 8 – Opiniões sobre discriminação e desigualdade raciais, segundo a cor dos estudantes

Cor/IBGE	Reconhecimento discriminação Racial (Q24h) (%)		Reconhecimento desigualdade racial ensino superior (Q19c) (%)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
brancos	85	15	45	55
pardos	93	7	54	46
pretos	90	10	70	30
amarelos	87	13	40	60

Quando as questões referiram-se às diversas explicações oferecidas para as desigualdades raciais ou às posições assumidas em relação a políticas de ação afirmativa, o pertencimento racial dos candidatos exerceu uma influência ainda mais significativa. Indagados sobre o principal motivo da existência de desigualdades raciais no Brasil (Q23), apenas os negros em sua maioria identificaram o preconceito e a discriminação como sua causa, ainda que esta também tenha sido a principal resposta de brancos e amarelos, conforme a tabela 9. O segundo principal motivo levantado, que consta do item “outra resposta”, foi a história de escravidão e seus vestígios na sociedade brasileira. O terceiro motivo explicativo das desigualdades raciais atribuído por brancos e amarelos foi a falta de mão-de-obra qualificada negra.

Tabela 9 – Motivos atribuídos para as desigualdades raciais, segundo a cor dos estudantes

Questão: Motivos das desigualdades raciais (Q23)	Cor/IBGE (%)		
	brancos	amarelos	negros <sup>35</sup>
a. O preconceito e discriminação que existe contra os negros	47	40	65
b. Os negros que não aproveitam as oportunidades que têm para melhorar de vida	1	2	0
c. A falta de mão-de-obra qualificada negra	13	19	6
d. Falta de políticas por parte do governo	9	4	6
e. Outra resposta	25	27	22

(Questão 23: De acordo com dados estatísticos, os negros recebem um menor salário que os brancos e são 68% daqueles que vivem abaixo da linha de pobreza no Brasil. Na sua opinião, qual o principal motivo que leva a população negra viver em piores condições que a população branca?)

Com relação ao posicionamento dos grupos sobre as políticas de igualdade racial, aquela que encontrou maior apoio foi a política de cotas do Ministério da Justiça (Q26), voltada para negros, mulheres e deficientes. Nesse caso, a maioria dentre os grupos raciais concordou com a política, sendo maior a aceitação entre os negros (81%) se comparado com os brancos (64%) e os amarelos (58%). Quando a questão foi dirigida diretamente a políticas para o ensino superior,

<sup>35</sup> Agrupou-se aqueles definidos como ‘pardos’ e ‘pretos’ na categoria ‘negros’ pois o número absoluto de ‘pretos’ entrevistados era relativamente baixo.

apenas para negros e carentes, como no caso da política de cotas da Uerj (Q29), somente os negros continuaram apoiando a proposta (76%), enquanto que a porcentagem de brancos favoráveis caiu para 42% e de amarelos para 29% (tabela 10).

Tabela 10 – Opinião sobre a política de cotas da UERJ, segundo a cor dos estudantes

Cor/IBGE	Cotas para negros e alunos escola pública – UERJ (Q29) (%)	
	concordam	discordam
brancos	42	58
amarelos	29	71
negros	76	24

Questionados sobre o uso de cotas como forma de corrigir desigualdades especificamente raciais (Q32a), o apoio no geral diminuiu. Os negros ficaram praticamente divididos sobre o assunto e entre os brancos e amarelos apenas uma minoria concordou com a proposta.

A política voltada para o ensino superior que recebeu o maior apoio dos diversos grupos raciais foi aquela que propôs uma combinação entre uma política de cotas e a melhoria da educação básica, com a qual concordaram 84% dos negros, 63% dos brancos e 56% dos amarelos (tabela 11).

Tabela 11 – Opinião sobre a proposta de utilizar políticas de cotas combinadas a um investimento na educação básica, segundo a cor dos estudantes

Cor/IBGE	Cotas e investimento na educação básica (32b)(%)	
	concordam	discordam
brancos	63	37
amarelos	56	44
negros	84	16

Diante da possibilidade apenas da melhoria da educação básica (Q32c), o apoio diminuiu entre todos os grupos raciais, com a exceção dos amarelos, onde 75% passaram a concordar com a solução. É interessante observar que em termos de posições sobre políticas de igualdade racial não apenas a posição de brancos e negros é distinta, mas também a dos amarelos. Segundo os dados coletados, os negros tenderiam mais a apoiar políticas de ação afirmativa, os amarelos a se oporem, e os brancos ficariam numa posição intermediária. Entretanto, diante da concentração do grupo de amarelos nas classes A e B em nossa amostra, seria importante observar em pesquisas futuras se o mesmo padrão de comportamento se repete independente da classe social.

Para além do pertencimento racial, observamos que também a maneira como são interpretadas nossas relações raciais e as explicações oferecidas às desigualdades raciais

influenciaram os posicionamentos sobre políticas de igualdade racial. Interessante, nesse sentido, foi a correlação que se estabeleceu entre o reconhecimento da discriminação racial (Q24h) e a motivação das desigualdades raciais atribuídas às condições de pobreza (Q24g) em relação às políticas raciais, implicando em posicionamentos praticamente equivalentes, mas inversos (tabela 12). Em relação à questão sobre o reconhecimento das desigualdades raciais no acesso ao ensino superior (Q19c), observamos existir uma correlação positiva e significativa com as políticas de cotas e negativa em relação a proposta de investimento na educação básica. Mas foram as explicações atribuídas às desigualdades raciais (Q23) as que mais influenciaram as avaliações realizadas sobre a política de cotas da UERJ para negros e estudantes das escolas públicas.

Tabela 12 – Índice de correlação entre as opiniões sobre políticas de cotas e o reconhecimento e as explicações oferecidas para as desigualdades raciais

	<b>Reconhecimento Discriminação racial (Q24h)</b>	<b>Origem na pobreza (Q24g)</b>	<b>Reconhecimento desigualdade racial no ensino superior (Q19c)</b>	<b>Explicação desigualdade (Q23)</b>
<b>Investir só na educação básica (Q32c)</b>	-0.144	0.132*	-0.112**	-0.157
<b>Cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26)</b>	-	-	-	-
<b>Cotas e investimento na educação básica (Q32b)</b>	0.156	-0.154	0.162	0.197
<b>Cotas para negros e alunos da escola pública - UERJ (Q29)</b>	0.198	-0.152	0.195	0.252
<b>Cotas para corrigir desigualdades (Q32a)</b>	0.097**	-0.094**	0.198	0.176

\*p<0.01 \*\*p<0.05 obs: aqueles sem asterisco (\*) possuem significância p<0.001

A grande maioria dos entrevistados concordou que brancos e negros são tratados de forma diferenciada no Brasil (Q24h). No entanto, isso não foi suficiente para o apoio à política de cotas como a proposta pela UERJ (Q29), pois aqueles que concordaram com a Q24h ficaram praticamente divididos com relação à Q29 (tabela 13). Já entre aqueles que não acreditaram existir um tratamento diferenciado em termos raciais no Brasil, observamos uma tendência mais nítida de discordância em relação à política de cotas da UERJ (Q29). Ou seja, o que mais influenciou no posicionamento sobre a política utilizada na UERJ não foi o reconhecimento da discriminação racial, mas antes sua negação.

Tabela 13 – Opinião dos estudantes sobre a política de cotas da UERJ, segundo o reconhecimento da discriminação racial

No Brasil, brancos e negros são tratados de forma diferenciada (Q24h)	Cotas para negros e alunos da escola pública - UERJ (Q29)	
	concordam	discordam
concordam	51	49
discordam	21	79

Na questão referente às motivações das desigualdades entre brancos e negros (Q23), apenas entre aqueles que reconheceram sua causa como sendo a discriminação racial encontramos uma maioria a apoiar a política de cotas da UERJ (Q29). Mesmo entre aqueles que assinalaram outra resposta, o que em sua maioria atribuiu à história de escravidão o motivo das desigualdades, a maioria foi contrária; e aqueles que identificaram como causa a falta de mão-de-obra qualificada, também foram em sua grande maioria contrários. Entre os que levantaram a falta de políticas governamentais como motivação, as posições com relação à política de cotas (Q29) ficaram praticamente divididas (tabela 14).

Tabela 14 – Opiniões sobre a política de cotas da UERJ, segundo os motivos atribuídos pelos estudantes para as desigualdades entre brancos e negros

Motivo das desigualdades entre brancos e negros no Brasil (Q23)	Cotas para negros e alunos da escola pública - UERJ (Q29)			
	(Porcentagem)		(Número absoluto)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
a. O preconceito e a discriminação que existe contra os negros	<b>63</b>	37	166	99
b. Os negros que não aproveitam as oportunidades que têm para melhorar de vida	0	100	0	4
c. A falta de mão-de-obra qualificada negra	13	<b>87</b>	8	56
d. Falta de políticas por parte do governo	48	52	20	22
e. Outra resposta	33	<b>67</b>	42	85
f. Não sabe	39	61	9	14

(Questão 23: De acordo com dados estatísticos, os negros recebem um menor salário que os brancos e são 68% daqueles que vivem abaixo da linha de pobreza no Brasil. Na sua opinião, qual o **principal motivo** que leva a população negra viver em piores condições que a população branca?)

Em outra questão (Q27), o reconhecimento da discriminação racial como explicação para as desigualdades raciais levou a grande maioria dos estudantes a apoiar a política de cotas da UERJ (Q29); por outro lado, a atribuição da pobreza (Q27a) como causa dessas desigualdades fez com que a maioria discordasse da proposta de cotas (Q29) (tabela 15).

Tabela 15 - Opiniões sobre a política de cotas da UERJ, segundo os motivos atribuídos pelos estudantes para as desigualdades entre brancos e negros na USP

Motivos da pouca presença de negros na USP (Q27)	Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)			
	(Porcentagem)		(Número absoluto)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
a. Como negros são geralmente mais pobres e freqüentaram a escola pública, eles estão menos preparados para o vestibular.	40	<b>60</b>	156	233
b. Como os negros sofreram mais discriminação devido à sua cor/raça, tanto na escola quanto na sociedade, eles têm mais dificuldades para entrar numa universidade como a USP	<b>78</b>	22	69	19
c. Os negros não estudaram e se esforçaram o bastante	50	50	8	8
d. Devido a maior aptidão dos negros para atividades culturais e esportivas	100	0	2	0
e. Porque negros têm de ir trabalhar desde cedo	50	50	4	4
f. Não sabe	42	58	10	14

(Questão 27: Na USP, apenas 1% de pretos e 6% de pardos ingressaram no ano de 2001, quando eles representam ao todo 25% da população do Estado. Em 37 cursos, não entrou nenhum estudante que se classificou como preto. Na sua opinião, essa pequena presença de negros na USP ocorre porque:)

De um modo geral, observa-se que o pertencimento racial é uma variável que não deve ser desprezada nos estudos sobre políticas raciais, pois muitos posicionamentos políticos e avaliações acerca das relações raciais em nosso *survey* foram significativamente distintos dependendo do grupo racial ao qual pertenciam os entrevistados. Contudo, esta não foi a única variável relevante. É necessário considerar o pertencimento de classe e também as percepções sobre preconceito, discriminação e desigualdades raciais. Vale ressaltar o peso desta última, onde observamos que o reconhecimento da existência de discriminação racial não foi suficiente para levar uma maioria a apoiar políticas de igualdade racial. Apenas quando a discriminação foi relacionada às desigualdades sociais entre brancos e negros uma maioria apoiou as políticas raciais. Nesse sentido, a percepção da discriminação racial como um fator relevante de injustiça social parece ser um aspecto a legitimar as políticas de igualdade racial.

#### 4.6. O domínio dos jogos de interesses

Analisando o contexto das relações raciais norte-americanas, vimos ser recorrente entre alguns pesquisadores a percepção do enfraquecimento do racismo *Jim-Crow – old fashioned racism*, especialmente depois das mudanças apontadas por *surveys* nacionais. Em pesquisa realizada em 1942, por exemplo, 68% dos brancos defendiam escolas segregadas, comparados a apenas 7% em 1985; em 1944, 55% dos brancos achavam que deveriam ter preferência no emprego em relação aos negros, enquanto que apenas 3% pensava o mesmo em 1972 (Bobo; Kluegel & Smith, 1997: 23). A partir desses dados, começou-se a afirmar que o racismo nos

Estados Unidos estaria mudando, assim como as atitudes dos brancos em relação aos negros, onde caminhariam para um certo consenso em termos de apoio ao princípio da integração racial e do tratamento igual e de rejeição à discriminação racial.

No entanto, de acordo com a teoria do racismo simbólico analisada anteriormente, essas mudanças não significam nem o fim do racismo nem seu enfraquecimento; este continuava a existir, apenas se manifestava de uma maneira diferente. Concordando com o quadro apresentado pelo racismo simbólico, Lawrence Bobo, James R. Kluegel e Michael Hughes afirmam, porém, que essa teoria trabalha com uma definição demasiadamente ampla de racismo que acaba por envolver outros processos não devidamente explicitados, como o conflito de interesses entre grupos. Esses pesquisadores entendem que as atitudes em relação às políticas raciais são influenciadas não apenas pela ideologia política e racial. A partir de uma teoria que denominam “racismo do livre-mercado” – *laissez-faire racism*, Lawrence Bobo e James R. Kluegel (1993; 1997) procuram demonstrar a importância de considerarmos em nossas análises os interesses em disputa e em especial a base material envolvida nas atitudes assumidas por brancos em relação aos negros e a políticas raciais.

O racismo do livre-mercado baseia-se na teoria elaborada por Herbert Blumer (1958) sobre o preconceito, pensado no sentido de um posicionamento de grupo. A tese de Blumer procura pensar o preconceito racial como relações estabelecidas entre grupos raciais e suas posições sociais, ao invés de entendê-lo apenas como um conjunto de sentimentos individuais, às vezes inatos, que um grupo racial constrói sobre o outro. Define-o como um processo coletivo, não espontâneo ou inevitável, mas variável de acordo com as experiências históricas dos grupos envolvidos. Blumer distingue quatro tipos básicos de sentimentos presentes no preconceito racial do grupo dominante: 1) um sentimento de superioridade; b) um sentimento de que a raça subordinada é intrinsecamente diferente e estranha; c) um sentimento de direito a certos privilégios e vantagens; d) um medo ou suspeita de que o grupo subordinado ameace prerrogativas da raça dominante, que “saíam do seu lugar” (Blumer, 1958: 4).

Partindo de uma ênfase sociológica na estrutura social e nos interesses de grupos, a teoria do racismo de livre-mercado sublinha os interesses econômicos e políticos envolvidos no processo, mas vai além ao ressaltar sua interação com a idéia de status e privilégios associados ao grupo racial dominante. Com o declínio do antigo racismo *Jim-Crow*, uma nova ideologia racial começou a tomar forma:

“Essa nova ideologia concede direitos básicos de cidadania aos afro-americanos; no entanto, toma como atualmente legítimas formas de desigualdades sócio-econômicas

e segregação residencial entre brancos e negros, entendendo essas condições não como produtos deliberados da discriminação racial, mas como resultados/conseqüências do livre-mercado, do aparato racialmente neutro do estado e de livres ações por parte dos próprios afro-americanos.” (Bobo, Kluegel & Smith, 1997: 38).

Segundo o racismo de livre-mercado, à medida que as bases econômicas e políticas da ordem social segregacionista enfraqueciam, o privilégio branco teve de buscar novas maneiras de garantir seu status e posição de grupo:

“O racismo *Jim Crow* estava no seu ápice durante o período histórico onde os afro-americanos eram em sua maioria trabalhadores no Sul do país, da área rural e agrícola; quando o preconceito contra os negros era a política oficial do estado (...); e quando a maioria dos brancos americanos aceitava confortavelmente a idéia de que os negros eram inerentemente inferiores. No período atual, o racismo de livre-mercado está cristalizando-se como um novo sistema de crenças raciais norte-americanas em um momento onde os afro-americanos estão intensamente urbanizados, nacionalmente dispersa e heterogênea em termos ocupacionais; quando a política de estado é formalmente neutra em termos raciais e comprometida com esforços de não-discriminação; e quando a maioria dos brancos americanos prefere adotar uma interpretação mais volátil e cultural das desvantagens de status dos negros ao invés da interpretação biológica anterior.” (Bobo; Kluegel; Smith, 1997: 16).

O racismo de livre-mercado responsabiliza os próprios negros pela situação sócio-econômica desfavorável na qual se encontram, atribuída a atitudes e características culturais dos mesmos. Esse racismo é definido por dois componentes centrais: 1) os persistentes estereótipos negativos que brancos possuem em relação aos negros; 2) o não reconhecimento da responsabilidade da sociedade (estrutura) pelas condições nas quais se encontram as comunidades negras (Bobo; Kluegel & Smith, 1997).

Apesar das mudanças pelas quais passou a sociedade norte-americana nos últimos quarenta anos, os teóricos do racismo de livre-mercado preferem manter o uso do termo racismo, pois observam que os afro-americanos permaneceram em posição de desvantagem estrutural econômica e politicamente e continuaram sofrendo preconceito e discriminação racial, ainda que de modo diferente.

Os estereótipos e sentimentos negativos em relação aos negros, já identificados anteriormente pelo racismo simbólico, na verdade seriam resultantes, de acordo com a teoria do

livre-mercado, de um interesse de grupo orientado no sentido de defender o status do grupo dominante, onde a questão da raça combina-se com outros fatores:

“Se trabalho árduo e auto-confiança são símbolos que os brancos se utilizam para definirem sua posição e status social e se acreditam que os negros podem obter um status semelhante (isto é, obter favores e benefícios especiais) quando não os merecem, então os brancos podem acreditar que seu status foi desvalorizado e expressar essa sensação ou medo através do racismo simbólico.

Pesquisadores do racismo simbólico parecem estar corretos ao argumentar que a questão central em debate não é o *busing*, a ação afirmativa, políticas de bem-estar ou candidatos políticos negros. No entanto, o problema central também não é o ressentimento moral ou um antagonismo irracional: a questão principal por trás do racismo simbólico envolve status, poder e o medo dos brancos de perde-los.” (Hughes, 1997: 74).

Em estudo recente, e utilizando-se de dados do *Los Angeles County Social Survey*, Lawrence Bobo (2000) confronta sua teoria do racismo de livre-mercado com a tese do racismo simbólico e dos valores políticos. Procura analisar nessa pesquisa não apenas as posições da população sobre políticas de ação afirmativa, mas também as percepções sobre seus possíveis impactos e conseqüências, ou seja, como as pessoas avaliam seus custos e benefícios. Além disso, explora possíveis variações no apoio às políticas dependendo do tipo de política de igualdade racial proposto. Introduce uma novidade na maneira como tradicionalmente são realizadas tais pesquisas de opinião nos Estados Unidos ao trabalhar não apenas com entrevistados brancos, mas também negros e outras minorias.

Esses três aspectos, deixados de fora da maioria das pesquisas de opinião sobre políticas de igualdade racial, na perspectiva de Bobo são fundamentais para que possamos observar possíveis conflitos de interesses entre os grupos. O que observou? Primeiramente, que o pertencimento racial foi uma variável relevante não apenas nas posições assumidas em relação às políticas de ação afirmativa, mas principalmente na avaliação realizada sobre seus efeitos. A percepção dos brancos de que elas representavam uma ameaça a suas posições foi a variável que exerceu maior influência na oposição à ação afirmativa. Os brancos reconheceram a existência de desigualdades afetando as oportunidades dos negros no acesso ao mercado de trabalho e à moradia, mas essas diferenças não eram associadas à discriminação racial. Em geral, recorreu-se a argumentos não raciais para explicá-las, como, por exemplo, a situação de pobreza que atinge a

maioria dos negros e a ausência de uma cultura entre eles que valorize o trabalho, a competição e o sucesso econômico (Bobo, 2000).

Ao questionarem quais os interesses de grupos em jogo na definição de políticas de ação afirmativa (Bobo & Kluegel, 1993; Bobo, Kluegel & Smith, 1997; Bobo, 2000; Hughes & Tuch, 2000), inserem no debate a observação sobre a maneira como as pessoas percebem seu lugar na sociedade e, conseqüentemente, a forma como esta está estruturada nas suas várias dimensões: “Sem negar que o racismo continua um problema ou que o conservadorismo ideológico influencia as atitudes dos brancos, entendemos que a ação afirmativa também envolve a questão sobre o lugar que os grupos raciais devem ocupar na sociedade americana.” (Bobo, 2000: 163). E os privilégios associados à raça branca, um status usufruído por todos que assim podem ser identificados, sejam ou não racistas, são um dos principais bens nessa disputa por posições sociais (ibdem: 158).

Através da responsabilização individual e racialmente neutra atribuída aos próprios negros pela sua condição desvantajosa na sociedade, os brancos não mais se incomodam com as desigualdades existentes entre os grupos raciais e a oposição a políticas de ação afirmativa, antes, sentem-se orgulhosos de sua motivação desracializada:

“a distância entre a difusão de princípios de igualdade racial e a resistência a formas mais radicais de ação afirmativa não é de modo algum paradoxal. Ambos são resultados das mudanças nas estruturas sociais e políticas dos Estados Unidos que, ao mesmo tempo em que extinguíram com sucesso as instituições adeptas ao sistema segregacionista *Jim Crow*, também deixaram a maioria da população negra em uma posição única de desvantagem social. (...) As maneiras profundamente arraigadas de negar responsabilidade social pelas condições existentes em muitas comunidades negras continuam a fomentar uma firme oposição à ação afirmativa e à outras políticas sociais que talvez diminuíssem as desigualdades baseadas na raça. De forma resumida, podemos dizer que um amplo número de brancos americanos tornou-se hoje confortável com tanta desigualdade racial e segregação quanto uma política não-discriminatória e uma economia de livre-mercado podem produzir.” (Bobo; Kluegel & Smith, 1997: 41).

Em termos das estruturas sociais nas quais se desenvolve a disputa de interesses entre os grupos, Bobo, Kluegel e Smith, seguindo a perspectiva de estudos recentes sobre desigualdades (Hochschild, 1995; Tilly, 1998), entendem que as profundas desvantagens estruturais nas quais se encontra a maioria dos negros norte-americanos significam que o simples livre mercado e a

neutralidade do governo em termos de políticas raciais são capazes de perpetuar e até mesmo acentuar as desigualdades existentes entre os grupos raciais, sem que seja preciso usar nenhuma política explicitamente racista. Ou seja, sem a presença ativa do governo na definição de ações para melhorar a igualdade racial, as condições adversas dos negros não diminuirão: “Mesmo se todo o preconceito racial desaparecesse, os afro-americanos continuariam em desvantagem devido à natureza cumulativa e multidimensional da opressão racial histórica existente nos Estados Unidos.” (Bobo, Kluegel & Smith, 1997: 17).

Tais preocupações e conclusões aproximam-se de estudos sociológicos na área das relações raciais desenvolvidos no Brasil que, num cenário de relações complexas estabelecidas entre os grupos raciais, procuram apreender as formas geralmente veladas e não racializadas encontradas para a perpetuação das desigualdades raciais e dos privilégios usufruídos por alguns.

#### **4.7. A idéia da “raça social” brasileira**

Antonio Sergio Guimarães tem como uma das preocupações centrais de seus estudos sobre as relações raciais brasileiras entender como se articulam as questões de “classe” e “raça” no país. A partir de uma perspectiva sociológica e histórica, analisa o desenvolvimento conceitual desses termos no intuito de esclarecer como no Brasil o racismo esconde-se sob uma linguagem de classe e status (Guimarães, 1997; 1999; 2002).

Guimarães discorda da noção de racismo utilizada por Pierre van der Berghe e John Rex, que vêem o sexismo, etnicismo, racismo e exclusivismo de classe como fenômenos indistintos, à medida que servem a hierarquizações sociais. Entende que as teorias e critérios usados em cada caso não são sempre os mesmos. Opta, então, por trabalhar com o termo “racialismo”, emprestado de Kwame Anthony Appiah, para identificar as especificidades do racismo, que define a partir de duas características centrais:

“primeiro, trata-se de um sistema de marcas físicas (percebidas como indelévels e hereditárias) ao qual se associa uma “essência” que consiste em valores morais, intelectuais e culturais. Segundo, apesar de todo racialismo necessitar da idéia de “sangue” como veículo transmissor desta “essência”, as regras de transmissão podem variar amplamente segundo os diferentes racialismos.” (Guimarães, 1997: 26).

Ou seja, faz uso do conceito de raça associado a uma ideologia, que chama de racialismo, uma biologiação da idéia de raça presente no senso comum, e que o ajuda a compreender o “sentido subjetivo que orienta certas ações sociais.” (Guimarães, 1997: 27). É através dessa

ênfase nas particularidades de cada racismo que o autor observa os modos pelos quais o conceito de “classe” no Brasil tornou-se uma metáfora para “raça”:

“quando a “raça” está empiricamente presente ainda que seu nome não seja pronunciado, a diferenciação entre tipos de racismo só pode ser estabelecida através da análise de sua formação histórica particular, isto é, através da análise do modo específico como a classe social, a etnicidade, a nacionalidade e o gênero tornaram-se metáforas para a “raça” ou vice-versa.” (Guimarães, 1997: 33).

O desenvolvimento do conceito de “classe” no Brasil também foi analisado com mais cuidado por Guimarães, que o utiliza não apenas como categoria analítica, mas também como grupo de pertença, ao qual os “negros” estariam incluídos (cf. Guimarães, 2002).

Nos anos de 1940, existiam duas concepções de “classes” em debate: 1) “classes” como estratos ou camadas sociais, dotados de consciência e sociabilidade próprias, aplicável para qualquer sociedade humana; 2) “classes” como estruturas sociais próprias das sociedades capitalistas ocidentais, que condicionavam as ações coletivas de modo distinto das sociedades de castas ou status (cf. Guimarães, 2002: 13-14). Nos anos 60, cresce a influência do marxismo na teoria de “classes” e a ênfase nas explicações estruturais. A análise de Karl Marx sobre a sociedade capitalista moderna e sua dinâmica de exploração dos trabalhadores procurou separar do conceito de “classe” outras formas de coerção não-econômicas, como gênero, etnia, raça, religião. Essa delimitação do conceito de “classes” teria sido um recurso analítico utilizado para estudar um tipo específico de exploração, mas, para Guimarães, na prática cotidiana, este associar-se-ia a hierarquias diversas como raça, etnia, gênero (cf. Guimarães, 2002: 9-10).

Na estrutura sócio-econômica produzida pelo sistema capitalista, as noções de “classe” e “raça” articulam-se gerando diferenciais em termos de apropriação de recursos:

“não se pode escapar do fato de que as desigualdades raciais no capitalismo sejam também desigualdades de classe (afinal trata-se de apropriação diferencial). Do mesmo modo, os preconceitos de cor ou de raça só têm sentido se resultarem em posições de classe, distinguindo brancos de negros, no caso específico de que estamos tratando. O fato de que tais preconceitos e desigualdades persistam no interior de uma mesma classe é o modo lógico mais claro de demonstrar a atuação de componente tipicamente “racial” na geração dessas desigualdades. Ou seja, a constante recriação de raças, gêneros e etnias continua sendo um dos meios mais eficientes de gerar exploração econômica e tal “tecnologia” longe de ser suplantada no capitalismo tardio, tem sido constantemente reatualizada.” (Guimarães, 2002: 10).

A tradicional interpretação das desigualdades raciais brasileiras como consequência, na verdade, de discriminações de classe resultam, segundo o autor, tanto de uma postura ideológica, que tem procurado negar a existência de um problema racial no país, quanto de uma confusão entre três significados distintos de “classe”: grupo identitário, associação de interesses e sujeito político e histórico. Antonio Sergio Guimarães argumenta que, para entendermos a articulação entre “classe” e “raça” existente no Brasil, precisamos reconsiderar o sentido pré-sociológico do termo classe, ou seja, aquele associado ao sentimento de honra e privilégios das sociedades aristocráticas do *ancien régime*, ainda vigente no país:

“Este sentido *ancien* do termo “classe” pode ser compreendido como pertencendo à ordem das desigualdades de direitos, da distribuição da honra e do prestígio sociais, em sociedades capitalistas e modernas, onde permaneceu razoavelmente intacta uma ordem hierárquica de privilégios, e onde as classes médias não foram capazes de desfazer os privilégios sociais, e de estabelecer os ideários da igualdade e da cidadania.”(Guimarães, 2002: 43).

Ainda que reconhecendo as significativas contribuições dos estudos sobre desigualdades raciais desenvolvidos por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva na delimitação da especificidade racial envolvida no processo, Guimarães sublinha que, ao privilegiarem a separação entre as questões raciais e sociais, deixaram de analisar a forte articulação existente entre “classe” e “raça” no país. Segundo o autor, uma das características centrais das relações raciais brasileiras é “a existência de uma ordem oligárquica, na qual a “raça”, isto é, a “cor”, o status e a classe estão intimamente ligados entre si.” (2002: 46).

Roberto DaMatta (1993 [1981]) teria, na visão de Guimarães, conseguido problematizar essa questão em termos teóricos quando aponta que a sociedade de classes no Brasil não pressupõe uma ordem social igualitária e relações sociais abertas (Guimarães, 2002: 44). Na digressão realizada acerca da “fábula das três raças”, DaMatta analisa as peculiaridades do racismo brasileiro relacionando-o à estrutura de nossa sociedade e às formas de sociabilidade que nela desenvolveram-se. Basicamente, nos constituiríamos numa sociedade profundamente hierarquizada onde cada um tem seu lugar bem definido:

“Aqui, o senhor não se sente ameaçado ou culpado por estar submetendo um outro homem ao trabalho escravo, mas, muito pelo contrário, ele vê o negro como seu complemento natural, como um outro que se dedica ao trabalho duro, mas complementar as suas próprias atividades que são as do espírito. Assim a lógica do sistema de relações sociais no Brasil é a de que pode haver intimidade entre senhores

e escravos, superiores e inferiores, porque o mundo está realmente hierarquizado, tal e qual o céu da Igreja Católica” (DaMatta, 1993 [1981]: 75).

Dessa forma, foi possível à nossa “democracia racial” combinar simultaneamente hierarquia e “igualdade”: “Nesse sistema, não há necessidade de segregar o mestiço, o mulato, o índio e o negro, porque as hierarquias asseguram a superioridade do branco como grupo dominante.” (ibidem, 1993 [1981]: 75). Contra-pondo-se a Gilberto Freyre, DaMatta sustenta que a idéia de relações raciais harmônicas e a inexistência de segregação e discriminação raciais explícitas e formais só foi possível no Brasil devido à ausência de valores e relações sociais igualitárias, constituindo um sistema onde ninguém é igual nem entre si nem perante a lei.

Romper com a naturalização das desigualdades sociais e raciais estabelecida no país e as formas de distribuição de bens e posições sociais, não representaria uma ameaça ao lugar ocupado hoje pela elite branca na sociedade brasileira, seja em termos de suas condições sociais concretas ou do status que usufrui? Não caberia perguntar quem se beneficia da situação atual e quem se beneficiaria com a adoção de políticas voltadas para a igualdade racial?

#### **4.8. O status universitário**

Ainda que de forma muito inicial, procuramos observar entre nossos entrevistados possíveis percepções sobre os ganhos e perdas atribuídas às políticas de ação afirmativa e a interferência de suas posições de grupo nessa avaliação.

A tabela 16 apresenta um resumo das principais variáveis relacionadas ao posicionamento de grupo e as respectivas correlações com políticas de igualdade racial. Foram analisadas: a instituição de ensino médio freqüentada, se pública ou privada, a escolaridade do pai, a situação de classe do entrevistado e o fato de pertencer ou não à universidade. Todas apresentaram correlação significativa com os vários tipos de políticas propostos, contudo, a situação de classe e, principalmente, o pertencimento à universidade tiveram uma maior influência. No caso das políticas de cotas da UERJ (Q29), estar ou não freqüentando o ensino superior respondeu por metade dos fatores envolvidos no apoio ou não a estas políticas. Ainda que essa variável possa sobrepor-se às demais em alguns casos, também traz características específicas, pois não se explica apenas pelas outras variáveis. Parece existir um status associado ao fato de estar na universidade que intensifica as posições adotadas em relação às políticas raciais.

Tabela 16 – Índice de correlação entre as opiniões dos estudantes sobre políticas de cotas e seu nível educacional, situação de classe e escolaridade do pai

	<b>Cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26)</b>	<b>Cotas para negros e alunos de escola pública-UERJ (Q29)</b>	<b>Cotas para corrigir desigualdades (Q32a)</b>	<b>Cotas e investimento na educação básica (Q32b)</b>	<b>Investir só na educação básica (Q32c)</b>
<b>Pertencimento à universidade</b>	0.245	0.522	0.379	0.397	-0.313
<b>Situação de classe (Q9)</b>	-0.226	-0.415	-0.303	-0.303	0.236
<b>Escolaridade pai (Q7)</b>	0.173	0.360	0.218	0.267	-0.211
<b>Instituição do Ensino Médio (Q14)</b>	0.131	0.270	0.178	0.203	-0.142

Vejamos um pouco as características de cada um desses grupos de estudantes e as diferentes posições que vão assumir.

O perfil da escolaridade dos pais (Q7 e Q8) entre os estudantes foi significativamente distinto. Enquanto que entre os alunos de cursinhos a maior porcentagem dos pais estava concentrada no ensino fundamental incompleto – pais com 40% e mães com 34% -, entre os alunos da USP a maioria dos pais possuía ensino superior completo – pais com 42% e mães com 43%. Como vemos, cada um dos grupos ficou no extremo oposto do outro em termos de trajetória educacional. Se considerarmos o contato que ambos os grupos de pais tiveram com o ensino superior, teremos que: dos alunos dos cursinhos, 80% dos pais pararam nos níveis anteriores e apenas 16% ingressaram em um curso superior; dos alunos da USP, 30% não ingressaram no nível superior e 70% frequentaram um curso superior ou mesmo a pós-graduação (tabela 17). A diferença de proporções é enorme, mas não deixa de ser importante ressaltar que 30% dos alunos da USP entrevistados foram os primeiros na família a ingressarem num curso superior.

Tabela 17 – Alunos de cursinhos e da USP, segundo a escolaridade do pai

<b>Escolaridade Pai (Q7)</b>	<b>Alunos cursinhos (%)</b>	<b>Alunos USP (%)</b>
Fundamental Incompleto	40	9
Fundamental Completo	11	6
Ensino Médio	29	15
Ensino Superior	11	54
Pós-graduação	5	16
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100</b>

A já esperada e significativa diferença em termos de instituição de ensino médio freqüentada também foi comprovada. Os estudantes de cursinhos em sua grande maioria realizaram sua formação em escolas públicas – 81% no ensino fundamental e 80% no ensino médio-, enquanto que os estudantes da USP concentraram-se em instituições privadas – 62% no ensino fundamental e 71,5% no ensino médio.

Entre os estudantes de cursinhos, a maioria se encontrava classe C, seguida pela B2, D e B1, e com apenas 2% das classes A1 e A2. Os alunos da USP possuíam perfil bem distinto, com apenas 16% nas classes C e D, 39% nas classes B1 e B2, e a maioria nas classes A1 e A2.

Tabela 18 - Alunos de cursinhos e da USP, segundo a classe social

<b>Classe Social (Q9)</b>	<b>Alunos cursinhos (%)</b>	<b>Alunos USP (%)</b>
A1	0,5	9
A2	1,5	36
B1	9	23
B2	20	16
C	53	13
D	16	3
<b>Total</b>	100	100

A classe sócio-econômica (Q9), avaliada através do Critério Brasil, quando comparada às demais variáveis já analisadas, apresentou-se como a segunda maior correlação com as posições assumidas pelos estudantes em relação às políticas de ação afirmativa. Como no caso do pertencimento à universidade, a situação de classe também se sobrepõe às questões sobre escolaridade dos pais e instituição freqüentada, mas foi mais significativa que estas.

A política de ação afirmativa mais inclusiva, ou seja, aquela direcionada aos negros, mulheres e deficientes estabelecendo cotas no mercado de trabalho (Q26), recebeu a aprovação da maioria em todas as classes sociais, com exceção da A1 (tabela 19). Interessante observar a gradação que se estabeleceu, onde quanto mais alta a classe social, menor o apoio à política de cotas, e vice-versa.

Tabela 19 – Opinião sobre a política de cotas para negros, mulheres e deficientes, segundo a classe social

Classe	Cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26) (%)	
	concordam	discordam
A1	45	55
A2	54	46
B1	60	40
B2	74	26
C	77	23
D	81	19

Quando a proposta foi a política de cotas direcionada ao ensino superior utilizada pela UERJ (Q29), o apoio cai significativamente nas classes A1, A2, B1 e B2, que também correspondem às classes mais presentes na USP. Mas as classes C e D, aquelas mais distantes da universidade, continuaram a manifestar-se de modo favorável (tabela 20).

Tabela 20 – Opinião sobre a política de cotas da UERJ, segundo a classe social

Classe	Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29) (%)	
	concordam	discordam
A1	27	73
A2	16	84
B1	40	60
B2	48	52
C	70	30
D	81	19

A divergência de opiniões e avaliações realizadas sobre as políticas de ação afirmativa e a situação das relações raciais brasileiras acentuou-se quando analisamos a situação educacional dos entrevistados, ou seja, o possível impacto do status universitário nas opiniões manifestadas.

Em relação à percepção sobre as desigualdades entre os grupos raciais, quando perguntados sobre se os problemas enfrentados pela população negra seriam iguais àqueles da população pobre (Q24g), 67% dos alunos dos cursinhos e 71,6% dos alunos da USP concordaram com a afirmação. Ao mesmo tempo, mais de 80% dos alunos de ambos os grupos concordaram que a escravidão e a discriminação eram em parte responsáveis pelas dificuldades dos negros de superarem a condição de pobreza (Q24e).

Questionados sobre a principal causa das desigualdades de condições de vida entre brancos e negros no Brasil (Q23), 73,7% dos alunos do cursinho identificaram como motivo o preconceito e a discriminação existente contra os negros. Já dentre os alunos da USP, apenas 34% identificaram como causa o preconceito e a discriminação, e 24% apontaram a questão histórica da escravidão, no item outra resposta. A falta de mão-de-obra qualificada negra foi a principal motivação das desigualdades para 17,5% dos alunos da USP e 3% dos alunos dos cursinhos; e a falta de políticas por parte do governo foi a resposta de 7,6% dos alunos dos cursinhos e 5,6% dos alunos da USP. Menos de 1% dos estudantes de ambos os grupos identificaram o não aproveitamento das oportunidades por parte dos negros como causa das desigualdades, indicando pouca aceitação da responsabilização exclusivamente individual.

Ao avaliarem o motivo da diminuta presença de negros na USP (Q27), a grande maioria dos alunos da universidade (87%) justificou que os negros são geralmente mais pobres e alunos de escolas públicas, então supostamente menos preparados para enfrentar o vestibular da Fuvest. Já os alunos dos cursinhos ficaram mais divididos sobre o assunto. Concordaram com a motivação acima citada 48,3%, mas 34,4% identificaram na discriminação racial a causa da baixa presença de negros, enquanto que apenas 6% dos alunos da USP fizeram o mesmo.

Em relação ao nível de conhecimento sobre políticas raciais implementadas no acesso ao ensino superior, 66% dos alunos dos cursinhos e 71,6% dos alunos da USP desconheciam a política de cotas sociais e raciais adotada pela UERJ a partir de 2002. O tema é bem recente, mas nos surpreendeu o desconhecimento dos estudantes de cursinhos sobre a referida política, já que seriam potenciais beneficiados.

Sobre as posições dos estudantes a respeito da política de cotas da UERJ (Q29), a grande maioria dos alunos dos cursinhos concordou com a mesma (80%) enquanto que a grande maioria dos alunos da USP discordou (72%) (tabela 21). Questionados se seria melhor uma política de cotas apenas para os negros, a grande maioria tanto dos alunos da USP (92%) quanto dos alunos dos cursinhos (83,2%) discordou. Sobre se seria melhor uma proposta de cotas só para alunos de escolas públicas, 46% dos estudantes de cursinhos concordaram e 25,1% dos estudantes da USP concordaram.

Tabela 21 – Opinião sobre a política de cotas da UERJ, segundo o nível educacional dos estudantes

<b>Cotas para negros e alunos da escola pública – UERJ (Q29)</b>	<b>Alunos cursinhos (%)</b>	<b>Alunos USP (%)</b>
Concorda	80	26
Discorda	20	72
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>98</b>

É interessante observar que o nível de concordância com a política de cotas se altera entre os alunos da USP quando estas saem do âmbito da Universidade e se voltam para o mercado de trabalho, e abrangem um grupo alvo mais amplo, incluindo além de negros, mulheres e deficientes. Quando perguntados sobre sua posição em relação à política de cotas utilizada pelo Ministério da Justiça (Q26), 55,3% dos alunos da USP e 81% dos alunos dos cursinhos concordaram com a mesma (tabela 22).

Tabela 22 - Opinião sobre a política de cotas para negros, mulheres e deficientes, segundo o nível educacional dos estudantes

<b>Cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26)</b>	<b>Alunos cursinhos (%)</b>	<b>Alunos USP (%)</b>
Concorda	81	55
Discorda	18	43
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>98</b>

Estariam estas mais distantes de seu universo de preocupações ou percepções sobre seus impactos e conseqüências? Ou seriam mais próximas do ideário de diversidade dos estudantes, como já observamos? Em termos de custos e benefícios das políticas de ação afirmativa, os estudantes de cursinhos seriam diretamente beneficiados com uma ação como aquela adotada pela UERJ, e poderíamos explicar seu significativo apoio às mesmas a partir de um interesse de grupo social que os caracteriza. Em relação aos alunos da USP, tais políticas não representariam uma ameaça ao lugar que já ocupam dentro da universidade, contudo, poderia acarretar uma perda de privilégios e status que usufruem em decorrência de serem estudantes da USP. O prestígio associado à seletividade da instituição poderia ser diminuído à medida que os critérios de ingresso fossem flexibilizados e grupos antes distantes da universidade, que nem mesmo a tinham no seu horizonte de perspectivas, passam a fazer parte da mesma.

Aqueles pais que investiram na educação dos filhos colocando-os em instituições privadas de ensino, às vezes às custas de muitos sacrifícios, concordarão que outros venham ocupar na universidade pública o lugar que deveria ser de seu filho? Terão os melhores argumentos

explicando a relevância social e o caráter de justiça reparadora das políticas de ação afirmativa a capacidade de persuadi-los a apoiá-las?

#### 4.8. Considerações

Sem a pretensão de esgotar a discussão ou apresentar “a” teoria ou “o” fator explicativo chave, procuramos identificar as diversas teorias que se propuseram a pensar as motivações e percepções sobre políticas de igualdade racial como a ação afirmativa. Ao analisarmos as perspectivas *antropológico-políticas*, baseadas na cultura, valores e identidade nacional; *psico-sociológicas*, ressaltando as permanências do racismo mesmo que no seu aspecto universalista; e *sociológico-estruturais*, preocupadas com os interesses de grupos e a relação entre a situação racial e social, tentamos ressaltar os múltiplos fatores envolvidos. Todavia, não foi um esforço de síntese, pois os pressupostos dessas teorias nem sempre são conciliáveis e em alguns casos são antagônicos. Antes, foi um exercício no sentido de tentar construir alguns parâmetros iniciais para pensarmos uma teoria política capaz de avaliar atitudes e ações em termos raciais.

Maggie, Gonçalves e Fry distinguem o mito da democracia racial brasileira, que tomam como possível ideal a nortear as ações sociais, de sua operacionalização social, que tem resultado em profundas desigualdades e discriminações raciais que se perpetuam pelo país. Entendem, e concordamos, que são processos distintos e devem ser analisados de modo separado. No entanto, quando entramos no plano político e discutimos estratégias de ação que nos permitam transformar a situação de desigualdade em que se encontram alguns grupos raciais no Brasil, precisamos considerar não apenas as influências do mito no imaginário político, mas analisar principalmente as formas como essa ideologia associa-se às estruturas e hierarquias sociais.

Teria a idéia de democracia racial a capacidade de modificar as relações sociais brasileiras profundamente hierarquizadas e desiguais, onde cada grupo tem um lugar e função determinados? O que incomoda nas políticas de ação afirmativa não seria justamente o fato delas explicitarem essas relações?

Supondo que seja possível surgirem tensões raciais se estas se difundirem na sociedade, será que podemos dizer que foram motivadas pelo uso da classificação racial? Seguindo a idéia de DaMatta, tensões desse tipo só poderiam surgir entre aqueles considerados como iguais. Quanto maior a distância social e hierárquica entre os grupos, mais difícil e desnecessário é o conflito aberto. As tensões surgem quando há um maior equilíbrio de poder entre os grupos, ou seja, quando existem entre eles relações de igualdade e o usufruto de direitos iguais de cidadania.

Nesse sentido, seria importante, como demonstram Bobo, Kluegel, Smith e Hughes, considerar os múltiplos grupos envolvidos, enfatizando a relação estabelecida entre eles na sociedade, e a maneira como usufruem os benefícios e o status social.

## **5. Meritocracia e Direito ao Ensino Superior**

As políticas de ação afirmativa, ao reivindicarem igualdade de oportunidades, colocam em xeque a idéia de que uma igualdade negativa do Estado seria suficiente para garantir que apenas o esforço de cada um, e não suas condições sociais, econômicas e relações pessoais, influenciasse a distribuição de posições sociais. A intensidade dos debates em torno do tema e a oposição que encontram no Brasil talvez resultem da distância que estamos de uma sociedade meritocrática, que valorize o indivíduo e seus direitos civis, políticos e sociais. O ideal de igualdade ainda é um traço frágil de nossa cultura política, ainda que constante no âmbito do discurso político. A desigualdade é quase que naturalizada. Somos influenciados no Brasil por idéias de mérito, competitividade e individualidade, mas o que parece existir no país são antes sistemas meritocráticos que uma ideologia propriamente dita (Barbosa, 1999), onde a universidade é um caso particular.

Nestas, os exames vestibulares têm funcionado como símbolo de um sistema aberto ao talento, cuja qualidade do ensino está garantida na seleção dos melhores. Contudo, os mecanismos de ingresso utilizados, baseados exclusivamente em testes padronizados, não têm conseguido oferecer uma igualdade de oportunidades de acesso às instituições de ensino superior. As diferenças nas chances de acesso entre estudantes ricos e pobres, oriundos de escolas privadas ou públicas, brancos ou negros, levaram à adoção de medidas como o sistema de cotas. Que conseqüências isso pode trazer às universidades? É possível oferecer maior igualdade de oportunidades de acesso, flexibilizando o uso de testes, e mesmo assim manter a qualidade da educação superior? Essa parece ser a principal preocupação das instituições de ensino superior quando debatem políticas de ação afirmativa. Nesse último capítulo, através de dados e estudos analisados, observamos que não só ações afirmativas e qualidade do ensino são ações compatíveis, como também argumentamos que é possível conciliar a defesa do mérito e uso de testes com políticas de ação afirmativa na perspectiva da construção de um direito ao ensino superior.

### **5.1. O Talento na aristocracia brasileira**

Michael Young, em sua obra de ficção histórica “The Rise of Meritocracy, 1870-2033” (1958), reconstrói as principais características do que considera ser uma sociedade liberal meritocrática ideal e os perigos que a ameaçam. Nesta, a igualdade de oportunidades aberta ao

talento individual seria completa, pois as pessoas estariam continuamente submetidas a avaliações através de testes de inteligência, capazes de definir a educação a ser recebida e as posições sociais devidas a cada um. Young situa a origem da meritocracia por volta dos anos de 1870, quando a patronagem e o clientelismo foram abolidos do serviço público e a competitividade tornou-se a regra na Inglaterra. O mérito individual passou a ser um instrumento de combate à discriminação, privilégios, critérios de senioridade e outras práticas difundidas na sociedade até então. Estabeleceriam com estas mudanças, “não uma aristocracia hereditária, não uma plutocracia da riqueza, mas uma verdadeira meritocracia do talento.” (Young, 1958: 19).

Anteriormente, vigorava na Inglaterra o que Young define de “a idade de ouro” da igualdade, onde a ampla desigualdade de oportunidades existente na sociedade permitia a desresponsabilização do indivíduo pelo seu desempenho social, dificultando a difusão de uma ideologia meritocrática:

“O trabalhador dizia a si mesmo: Aqui estou eu, um operário. Por que sou um operário? Não sirvo para outra coisa? Claro que sirvo. Se tivesse tido a devida chance eu teria mostrado ao mundo. Um doutor? Um garçom? Um pastor? Eu poderia ter feito qualquer coisa. Só que nunca tive uma chance. Então sou um operário. Mas não pense que, no fundo, eu seja tão bom quanto qualquer outro. Eu sou melhor.” (1958: 85).

Percebia-se a desigualdade de oportunidades como perniciosa à sociedade idealizada, pois legitimava o “mito” da igualdade entre os seres humanos, como descrito no trecho citado, contrário à idéia de diferenças naturais tão valorizadas pelo liberalismo. Na “aristocracia do talento” que caracterizaria a sociedade de Young, as desigualdades em termos de habilidade e capacidade inatas aos seres humanos não só seriam positivas quanto também deveriam servir como critério para a hierarquização dos postos distribuídos na sociedade. A partir da concretização desse projeto meritocrático, as pessoas não poderiam mais atribuir à sociedade e às desigualdades sociais e econômicas a responsabilidade pela situação em que se encontravam, restando-lhes apenas convencerem-se de sua própria culpa:

“Agora que as pessoas são classificadas por habilidade, a distância entre as classes inevitavelmente ampliou-se. Mas a classe alta não é mais refém de dúvidas sobre sua capacidade nem de auto-criticismo. Hoje os emergentes sabem que seu sucesso é apenas uma recompensa por sua própria capacidade, por seu próprio esforço e por seu inegável empenho. Eles merecem pertencer a uma classe superior. (...) Hoje, a elite sabe que, exceto por um grave erro administrativo que deve ser corrigido assim que

for descoberto, aqueles que lhe são inferiores socialmente são inferiores também em outros aspectos – isto é, em duas qualidades vitais, inteligência e educação. (...) Hoje todas as pessoas, por mais humildes que sejam, sabem que tiveram todas as chances. Elas são testadas continuamente. (...) Não são elas capazes de reconhecer que têm um status inferior – não como no passado, devido a uma oportunidade que lhes tenha sido negada, mas porque são inferiores? Pela primeira vez na história humana o ser humano inferior não possui nenhuma desculpa para melhorar sua auto-estima.”(1958: 85-86).

As escolas, nesse sistema, teriam uma função importante pela seleção e classificação social realizadas. Ao definirem e dividirem as habilidades de cada indivíduo, distinguindo os mais inteligentes dos menos, através de mecanismos como os testes de inteligência, considerados mais neutros que a avaliação subjetiva de um professor, as escolas seriam a principal instituição de apoio e suporte à sociedade “aberta ao talento”. Ao pressupor-se nesse modelo social que cada pessoa nasce com capacidades diferentes que devem ser recompensadas de forma distinta, retoma-se a divisão entre atividades intelectuais e manuais, enfatizando inclusive um certo conformismo social em relação ao lugar que cada um poderia ocupar na sociedade:

“Nós somos os pensadores, ele disse. Não somos? Somos pagos para pensar. Bem, do que precisamos para realizar nosso trabalho? (...) Precisamos de secretárias no trabalho e empregados domésticos em casa – as tarefas para a sobrevivência tiram energia daqueles talentosos que deveriam se dedicar a coisas superiores. Assim como um carpinteiro precisa de um formão ou um mecânico precisa de uma chave inglesa, nós precisamos de livros para instruir, quadros para estimular e vinho para acalmar. Não é por nós que pedimos. É pelo bem da sociedade, para a qual o serviço de nossos cérebros é dedicado. Nenhum ciúme, vaidade, egoísmo devem ficar no caminho da realização (*achievement*) humana e do progresso social.” (Young, 1958: 126).

Escolas e projetos educacionais distintos seriam desenvolvidos de acordo com o que se identificou serem os talentos de cada criança, testada e avaliada desde a mais tenra idade. A divisão da sociedade em classes é transformada em algo natural, dado, restando à mesma apenas a tarefa de encontrar a melhor maneira de organizar-se e de fazer com que todos, independentemente de sua posição social, aceitem-na como justa.

Todavia, em certo momento, desencadeia-se uma crise no modelo de sociedade meritocrática idealizada por Young, crise essa trazida por jovens mulheres formadas em escolas como Summerville, que passaram a agitar novamente o mundo operário com suas idéias

socialistas, reafirmando a importância equivalente tanto do trabalho intelectual quanto manual e reivindicando a volta da democracia e de escolas para todos, independente de suas condições inatas.

Mais que uma obra de ficção, o livro de Young retrata um projeto de sociedade liberal que orientou diversas das ações e políticas implementadas não só na Inglaterra, como também em outros países capitalistas, e a tensão e reações que provocaram. Grande parte dos programas educacionais desenvolvidos nos Estados Unidos, por exemplo, apoiaram-se no ideal de uma aristocracia aberta ao talento, a ser alcançada mediante a difusão de testes para a seleção de pequenos gênios, a criação de escolas especiais, de classes especiais, além de reforçarem o ideal do *self-made man*, que com suas habilidades e esforço individuais seria capaz de vencer na vida e chegar aos melhores postos da sociedade. Nos anos 60, contudo, movimentos civis pela igualdade passaram a questionar justamente os limites e a falsidade desse projeto meritocrático de sociedade, acentuando suas contradições e reivindicando políticas compensatórias como o único meio de alcançar uma igualdade de oportunidades que não apenas mero objeto de ficção. Argumentavam então que a meritocracia, de instrumento de combate ao privilégio e à discriminação, tornara-se “o” mecanismo de discriminação próprio das sociedades modernas. Nesse contexto desenvolveram-se as chamadas políticas de ação afirmativa.

Recentemente, quarenta anos após a publicação do livro de Michael Young, muitos de seus ideais e mecanismos meritocráticos parecem ganhar novo fôlego. O *bestseller* de Richard J. Herrnstein e Charles Murray, “The Bell Curve: intelligence and class structure in American Life”, publicado em 1994 nos Estados Unidos, é o melhor exemplo. Nesse estudo, os autores voltam a defender e utilizar pesquisas genéticas e testes de inteligência para avaliar a situação atual da sociedade norte-americana e suas políticas sociais, em especial as ações afirmativas direcionadas à população negra e latina. Concluem que, como estudantes negros e latinos tiveram desempenhos em testes constantemente mais baixos em média que seus colegas brancos ao longo das últimas décadas, eles seriam geneticamente inferiores, representando um desperdício de dinheiro público investir em políticas compensatórias para os mesmos em universidades e no mercado de trabalho. O estudo foi veementemente criticado e questionado pela inconsistência científica de seus resultados (Jacoby & Glauber, 1995), mas teve repercussão no grande público, num momento de crescentes controvérsias em torno das políticas de ação afirmativa vigentes.

E o que dizer do Brasil? Como um país tão impregnado da cultura do favor, de laços pessoais e de práticas clientelísticas, como tão bem nos retrata Roberto DaMatta, em “Carnavais,

Malandros e Heróis. Para uma sociologia do dilema brasileiro” (1979), interpreta o ideal meritocrático e lida com as políticas de ação afirmativa que agora começam a ser reivindicadas nestes trópicos? Livia Barbosa, em um dos raros estudos existentes sobre a meritocracia no Brasil, acredita que, diferentemente dos Estados Unidos dos anos 60, nosso país não possui uma ideologia meritocrática. Viveríamos ainda, parodiando Michael Young, na “idade de ouro” da igualdade.

No bojo das reformas do estado em discussão no governo de Fernando Henrique Cardoso, a autora analisa como a meritocracia é interpretada no Brasil e as dificuldades que esse projeto enfrentou para difundir uma cultura de hierarquização de posições sociais baseadas no desempenho e mérito individuais. Observa que o mérito existe enquanto representação, ou seja, as pessoas seriam adeptas de uma meritocracia, mas esta não se consubstanciaria enquanto uma ideologia a orientar as práticas sociais.

Barbosa diferencia sistemas meritocráticos, que utilizariam o mérito apenas em determinadas situações, de ideologia meritocrática, ou seja, a idéia de que toda posição social deveria ser ocupada pelos melhores de acordo com seu desempenho individual (1999:31). Do ponto de vista legal e institucional, o Brasil poderia funcionar como uma meritocracia, pois instituiu o mérito como critério de acesso ao serviço público antes mesmo da Inglaterra e dos Estados Unidos. Contudo, em termos práticos, esses sistemas não incorporaram a ideologia meritocrática, existindo ainda hoje uma “permanente tensão entre o critério meritocrático e as relações pessoais e/ou a antiguidade, com predomínio evidente das duas últimas.” (Barbosa, 1999: 56).

A autora procura compreender a idiossincracia entre um discurso meritocrático e a ausência de uma ideologia meritocrática, característica do Brasil, através de sua articulação com a concepção de igualdade predominante no país, a igualdade substantiva. Para Barbosa, prevaleceria entre nós uma valorização da igualdade substantiva que, justificando-se na situação de extrema desigualdade existente na sociedade e na falta de uma igualdade de oportunidades, eximiria as pessoas de uma responsabilização individual pela condição em que se encontram. A responsabilidade pelo desempenho de cada um e a posição alcançada na sociedade seria constantemente atribuída ao âmbito social, às condições sociais e não ao indivíduo em si:

“O esforço de cada um, a vontade de realizar (*achievement*) e as diferenças de talentos naturais não funcionam como vetores que transformam indivíduos comuns em *winner*s, como na sociedade norte-americana, mas como expressões “objetivadas” de processos históricos e sociais sobre os quais os indivíduos têm muito pouco

controle. Como os indivíduos nascem em posições sociais distintas, eles desenvolvem habilidades desiguais. Elas não são naturais, no sentido de inatas. Portanto, os resultados positivos e negativos advindos das habilidades e talentos de cada um não são de responsabilidade do indivíduo, e sim de todo o corpo social.” (Barbosa, 1999: 65-66).

Apesar do quadro de desigualdades que caracterizam o Brasil e de sua herança clientelista, que têm impedido a ampla difusão de uma responsabilização do indivíduo pelas suas realizações, existem espaços no país que aparentemente contrariam esse padrão. O acesso ao ensino superior brasileiro, através dos exames vestibulares, talvez seja a principal e mais fiel representação que tenhamos de um sistema meritocrático. O ensino superior é tido como um caso a parte da sociedade brasileira, uma “ilha de excelência” e meritocracia aberta ao talento individual em meio a práticas impregnadas pelo favoritismo, nepotismo e desigualdade de oportunidades.

Historicamente, o ensino superior brasileiro sempre foi um espaço para poucos. Nossa sociedade pouco valorizou a extensão da garantia à educação à maioria de sua população – a própria educação muitas vezes funcionou como medida restritiva de direitos de cidadania, como na proibição do direito de voto dos analfabetos, e é apenas na última década do século XX que universalizamos o acesso ao ensino fundamental de oito anos (e é importante não confundir o acesso praticamente universalizado com a garantia de permanência e conclusão dos estudos). E, diferentemente de muitos de nossos países vizinhos, foi apenas no início do século XIX que tivemos nossa primeira faculdade e do século XX a primeira universidade<sup>36</sup>.

Além do número reduzido de instituições de ensino superior existentes até meados do século XX, os poucos bacharéis que ocupavam uma cadeira nessas instituições aristocráticas abertas ao talento também pertenciam à aristocracia econômica e política existentes no país. Essa sobreposição entre elite acadêmica e econômica marcou o caráter do ensino superior brasileiro e, mesmo depois do ingresso de imigrantes e da classe média em suas instituições em meados do século passado, modificando o perfil geral de seus estudantes, ainda permaneceu a imagem da educação superior como um local de privilégios e de privilegiados. Fato interessante, mas bizarro, é a permanência, até hoje, em nosso código penal, do direito a celas especiais para presos com diploma superior. Se nesse início do século XXI, depois da expansão por que passou o ensino superior ao final dos anos 90, a educação superior já não é mais garantia de um emprego

---

<sup>36</sup> A concepção de universidade, no entanto, não é a mesma nos vários países. Como lembra Cunha (1986), se seguirmos a concepção de universidade da Espanha, nossos Colégios Jesuítas também poderiam ser assim considerados.

na burocracia estatal ou mesmo em qualquer outro setor, ao menos ainda oferece a esse cidadão um espaço “especial”, mesmo que dentro de uma cadeia.

Apesar de restrito a poucos e aberto à elite cultural e econômica, o ensino superior revestia-se de uma série de mecanismos considerados meritocráticos, destacando-se os exames de admissão e o vestibular, a partir de 1911. Ainda que, como bem lembra Barbosa (1999: 57), concursos e exames não garantem por si só o caráter meritocrático de um sistema, na educação superior eles têm servido para legitimá-la enquanto espaço aberto ao talento individual. O uso de instrumentos democráticos, formalmente neutros, como são os testes vestibulares, e definidos como único critério para o ingresso, acentuam essa visão. Se comparado às práticas correntes de favoritismo e fisiologismo existentes no país ou mesmo à compra de vagas na universidade como ainda hoje ocorre nos Estados Unidos<sup>37</sup>, podemos concordar que o sistema de acesso ao ensino superior brasileiro através de exames vestibulares representa um significativo avanço em termos de igualdade de oportunidades, ao menos em seu aspecto formal.

Todavia, especialmente após a expansão e reforma do ensino superior nos anos 60, ganharam força as críticas ao caráter excludente do vestibular e às desigualdades nas chances de acesso. Como vimos no capítulo primeiro, observava-se que o vestibular, ainda que tecnicamente neutro, reproduzia, em seus resultados, as desigualdades existentes na sociedade. Argumentava-se que a neutralidade dos critérios não era suficiente para garantir escolhas baseadas exclusivamente nos talentos individuais, sem interferências das condições sociais, econômicas e culturais dos candidatos. O vestibular, de uma corporificação da meritocracia, passou a representar um dos grandes mitos da modernidade. Discutem-se modificações nos exames, sistemas alternativos e até mesmo sua extinção. Porém, até o final dos anos 90, estes permanecem, em essência, os mesmos. Será apenas na última década do século XX, com o início de uma nova expansão do sistema, e diante de uma perspectiva de massificação deste, que se retomam os debates sobre o vestibular e flexibilizam-se, pela primeira vez, os critérios de acesso ao ensino superior, através da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Nesse momento, com a pressão exercida pelos estudantes concluintes do ensino médio sobre o ensino superior, e a reorganização do movimento negro e do movimento estudantil, ganha projeção no cenário educacional a questão das diferenças de oportunidades de acesso existentes entre os alunos oriundos de escolas públicas e particulares e entre estudantes brancos e negros. Surge desses movimentos uma nova proposta: o uso do sistema de cotas como

---

<sup>37</sup> Em algumas universidades norte-americanas, o fato de ser um *alumni* (ex-aluno) e colaborar financeiramente com a instituição através de doações, pode influenciar as decisões e escolhas realizadas em relação à admissão de estudantes.

mecanismo de acesso ao ensino superior. Até fevereiro de 2004, esse mecanismo já fora incorporado a universidades públicas de sete estados brasileiros e através dele ingressaram, entre a população negra, mais de 7.000 alunos (O Estado de São Paulo, 28/01/2004).

Porém, isto não ocorreu tranqüilamente. Tem sido recorrente, em especial nas universidades públicas, o argumento de que o sistema de cotas, ou mesmo as políticas de ação afirmativa em geral, ao utilizarem como critério para seleção características raciais, étnicas ou sociais, deturpariam a idéia de seleção baseada no empenho individual, que deveria prevalecer no ensino superior, destruindo aquilo que caracterizava a universidade e que a diferenciava do restante da sociedade brasileira. Pretendemos discutir essa questão com mais cuidado. Representaria a adoção de políticas de ação afirmativa um retrocesso ao que alcançamos até agora enquanto cultura da igualdade no Brasil? Nos Estados Unidos, no plano do discurso, a ação afirmativa foi vista por alguns como oposta à ideologia meritocrática vigente no país; por outros, aparecia como um mecanismo para aperfeiçoar a idéia de igualdade de oportunidades, para os quais a utopia meritocrática era um horizonte. Essa configuração do debate norte-americano tem influenciado nossa discussão e as posições que vão sendo assumidas, como vimos no terceiro capítulo. Contudo, a situação parece ser diferente.

Primeiramente, se concordarmos com as conclusões de Barbosa, segundo a qual o Brasil não teria uma ideologia meritocrática, podemos dizer que a oposição a políticas de ação afirmativa estaria restrita a alguns sistemas e mecanismos de valorização do mérito, como o ensino superior e o vestibular. Ou seja, a crítica a tais políticas dificilmente poderia argumentar que a mesma fere um dos pilares da sociedade brasileira – a idéia de um *self-made man* brasileiro é ainda muito frágil. Por outro lado, ao trazer à tona o debate sobre a igualdade de oportunidades, um dos marcos da sociedade liberal e condição para o próprio fortalecimento do ideal meritocrático, não estaria a ação afirmativa na verdade contribuindo para a difusão dessa ideologia no Brasil?

Entendemos que as políticas de ação afirmativa têm como potencial explicitar as contradições e limitações do sistema meritocrático brasileiro, especialmente no ensino superior, e talvez o mais interessante a explorar nessa proposta seja justamente sua dubiedade, ou seja, o tênue caminho que pretende percorrer entre a valorização do empenho individual e as considerações de ordem social, econômica, racial e étnica. Podemos perceber esse conflito, por exemplo, nos discursos dos estudantes entrevistados e nos estudos acerca do uso de testes e políticas de ação afirmativa no acesso ao ensino superior, que acentuam os limites de suas funções meritocráticas.

## 5.2. Vestibular, testes e ação afirmativa: as representações dos estudantes

No *survey* realizado, escolhemos pesquisar estudantes de Cursinhos preparatórios para o vestibular alternativos, além dos estudantes universitários, por supormos que aqueles seriam os mais interessados e um dos principais alvos das políticas de ação afirmativa e do sistema de cotas sociais e raciais. Como observamos no capítulo anterior, o pertencimento ou não ao ensino superior foi o aspecto que mais influenciou as opiniões sobre tais políticas, especialmente quando voltadas à educação superior. O que significa esse pertencimento e de que forma repercute nas percepções que os estudantes desenvolvem sobre o vestibular e as políticas de ação afirmativa? Como lidam com a imagem meritocrática construída em torno da universidade?

Quando questionados sobre as desigualdades existentes no acesso ao ensino superior (Q19b e 19c), o diagnóstico da situação apresentado pelos alunos da USP e dos Cursinhos foi semelhante. A grande maioria reconhece que ricos e pobres não têm as mesmas chances de ingressarem numa universidade. Porém, ficam praticamente divididos quando a questão é a desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior entre brancos e negros (tabela A). O reconhecimento das diferenças raciais não é tão óbvio quanto das diferenças sociais.

Já no caso específico do vestibular e da avaliação que cada conjunto de estudantes têm do mesmo, observamos existir uma oposição simétrica (Q19a): 70% dos alunos da USP concordam que o vestibular seja um método justo de seleção dos alunos e 69% dos alunos dos Cursinhos discordam dessa posição. Este dado não é nada mais além do esperado, se partirmos da lógica do auto-interesse e da situação concreta vivida pelos grupos em relação ao vestibular. Mas é interessante observar, contudo, que as posições de ambos novamente aproximam-se quando pedimos para que avaliem o que é relevante para o ingresso numa boa universidade (Q19d): 44% dos alunos da USP e 49% dos alunos de cursinhos entendem que isso se define apenas pelos próprios méritos e esforços de cada um.

Tabela 23 – Opiniões sobre o acesso ao ensino superior, segundo o nível educacional dos estudantes

Acesso ao ensino superior (Q19)	Alunos USP (%)		Alunos Cursinhos (%)	
	concorda	discorda	concorda	discorda
a. O vestibular é um método justo para selecionar aqueles que têm capacidade de entrar numa universidade	70	30	31	69
b. Estudantes ricos têm mais chance de entrar numa boa universidade do que estudantes pobres	92	8	90	10
c. Estudantes brancos têm mais chance de entrar numa boa universidade do que estudantes negros	45	55	49	51
d. Estudantes entram numa boa universidade apenas por seus próprios méritos e esforços	44	56	49	51

O vestibular não é considerado justo pela maioria dos alunos de Cursinhos, que reconhecem existirem desigualdades nas chances de acesso ao ensino superior, mas 49% acreditam que pelos seus próprios esforços podem adentrar uma boa universidade. Deveríamos estranhar o fato desses valores estarem presentes entre os estudantes de Cursinhos alternativos, em sua grande maioria oriundos de escolas públicas e em condições sócio-econômicas desfavorecidas? Idéias meritocráticas são difundidas e permeiam o conjunto da sociedade brasileira, especialmente a área educacional, e os mais diversos grupos e classes sociais, inclusive alunos de Cursinhos alternativos. As teorias da reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1992 [1970]) contribuíram em muito para explicar e chamar a atenção aos modos como esse valores vão sendo incorporados pelos indivíduos. Mas, no caso destes estudantes, é importante atentar para as particularidades da situação em que se encontram. Na maioria dos casos, o esforço individual, para estes alunos, é a única “vantagem” que possuem. Se formos imaginar suas trajetórias de vida, certamente muitas delas foram marcadas por uma série de obstáculos que tiveram de ser enfrentados até chegarem às portas do ensino superior, não podendo contar com outra coisa senão seu próprio esforço e empenho para seguir em frente. Muitos são, provavelmente, o “exemplo” na família, as raras exceções daqueles que conseguiram “vencer às custas de muita dedicação e trabalho. Ou seja, para esses estudantes, que apesar de todas as adversidades conseguiram chegar aonde estão, a concepção de mérito parece assumir um significado diferenciado.

Essa dimensão positiva que os estudantes dos Cursinhos alternativos atribuem ao mérito e esforço individuais, e que em alguns casos chega a ser até mais acentuada que aquela existente entre os alunos da USP, se repete nas respostas obtidas na Q25 (tabela 24).

Tabela 24 – Opinião sobre as condições de sucesso no vestibular da Fuvest, segundo o nível educacional dos estudantes

<b>O que acontecerá se uma pessoa, vinda da escola pública, estudar bastante para o vestibular da Fuvest? Assinale a frase com a qual você mais concorda. (Q25)</b>	<b>Alunos USP (%)</b>	<b>Alunos Cursinhos (%)</b>
a. Provavelmente ela conseguirá ingressar no curso desejado se realmente se esforçar, ainda que não seja fácil	51	61
b. Não importa o esforço que ela faça, dificilmente ela terá chances de ingressar	30	19
c. Talvez ela até consiga ingressar, mas apenas nos cursos onde a concorrência é baixa	12	15
d. Depende da capacidade da pessoa	5	4
e. Não sabe	3	1

Reconhecem-se as dificuldades e a necessidade de relativizar as respostas obtidas nesta questão, pois trata de uma situação genérica e hipotética. As informações colhidas merecem um estudo que permita detalhá-las melhor. Contudo, algumas observações valem ser registradas. Ao avaliarem as possibilidades de sucesso no vestibular da Fuvest para um estudante que veio da escola pública, tanto os alunos da USP quanto os de Cursinhos não consideraram a capacidade da pessoa como um aspecto relevante. O item que concentrou a maioria das respostas foi o “a”, que exalta o esforço como condição para o ingresso, ainda que reconheçam as dificuldades envolvidas no processo. As respostas entre os dois grupos de alunos se aproximam, mas as respostas ao item “a” foram maiores entre os estudantes de Cursinhos. O item “c”, que poderia ser caracterizado por certo pragmatismo em relação às chances de acesso, tem uma avaliação semelhante. As diferenças observadas entre os alunos no item “b” também são interessantes. Foi entre os alunos da USP que encontramos uma avaliação mais negativa acerca das chances de sucesso de um estudante oriundo de escolas públicas: 30% dos alunos da USP acreditam que os cursos oferecidos pelo vestibular da Fuvest estão, na prática, vedados a estes estudantes, não importe o esforço que façam.

Quando entramos na discussão sobre possíveis modificações no vestibular, as divergências entre os dois grupos de estudantes acentuam-se. Se na Q19a 70% dos alunos da USP concordaram que o vestibular é um método justo de seleção, agora 45% destes aceitaram que ele é injusto e deveria ser modificado (Q32g). Entre os alunos de Cursinhos, essa porcentagem subiu para 87%, ou seja, sua grande maioria esteve de acordo com a realização de alterações no vestibular (tabela 25).

Tabela 25 – Opiniões sobre o vestibular, segundo o nível educacional dos estudantes

Frases sobre o vestibular (Q32)	Alunos USP (%)		Alunos Cursinhos (%)	
	concorda	discorda	concorda	discorda
e. A universidade, além do vestibular, deveria também levar em conta na seleção as dificuldades enfrentadas pelos candidatos devido às suas condições sociais e raciais	33	67	83	17
g. O vestibular realiza uma seleção injusta e deveria ser modificado	45	55	87	13
h. O vestibular é injusto e deveria ser extinto	11	89	48	52

Contudo, isso não implica que defendam sua extinção (Q32h); nessa questão, os alunos de Cursinhos ficaram praticamente divididos. Além do que já consideramos acerca das idéias meritocráticas e do valor do esforço individual em suas vidas, devemos lembrar também que estes estudantes, à época das entrevistas realizadas, estavam há quase um ano preparando-se para as provas vestibulares e possivelmente criaram justificativas para si mesmos da importância destes testes. No caso dos alunos da USP, a posição foi mais clara: a grande maioria rejeitou a proposta de extinção do vestibular. Uma aluna da USP, ao responder esta questão, perguntou à entrevistadora: “Você também não entrou aqui pelo vestibular? Como a gente pode ser contra se está aqui por causa dele?” A legitimidade alcançada pelo vestibular entre aqueles estudantes bem sucedidos, e fator importante para sua manutenção, apresenta-se para alguns como uma verdade inquestionável. Questioná-lo parece implicar por em dúvida seu próprio direito de estar dentro da universidade.

Quando propomos aos estudantes flexibilizar o vestibular, combinando-o com o uso de critérios sociais e raciais (Q32e), como propõem algumas políticas de ação afirmativa, novamente as divergências entre os grupos apareceram. As posições foram praticamente opostas: 33% dos alunos da USP e 83% dos alunos de Cursinhos concordaram com a medida. Difícil não considerar o auto-interesse de cada grupo como influenciando nestas respostas; mesmo os 33% de alunos da USP que apoiaram tal proposta compõem o grupo de alunos em condições mais desfavoráveis e oriundos das escolas públicas.

De um modo geral, as falas dos entrevistados indicam a importância de considerarmos quais os interesses em jogo no debate sobre políticas de ação afirmativa, e quem será beneficiado ou não por elas. Porém, também parece ser relevante observar a maneira como se justifica o uso de tais políticas e o modo como é desenhada, em especial como se articula uma proposta de acesso mais equitativo ao ensino superior à valorização do mérito individual.

### 5.3. Usos e implicações de testes

Vestibular, inocente ou culpado?, pergunta-se Cláudio Moura Castro (1983). Para avançarmos nesse debate, é necessário primeiramente superarmos simplificações binárias, pois o que caracteriza os testes, e inclusive o vestibular, é que ambas as opções estão, em certa medida, corretas. A seleção por meio de um exame de competências e habilidades individuais representa um avanço em termos das práticas de favorecimento que ainda predominam em nossa sociedade. Todavia, na interação com a própria dinâmica de funcionamento e estrutura dessa sociedade, os testes têm não só reproduzido, como também intensificado as desigualdades existentes. O que pretendemos nesse momento, muito mais do que discutir os testes em si, é observar os usos que dele são feitos e suas implicações.

Testes e exames vestibulares têm sido sinônimos não só de garantia de sistemas meritocráticos, pela escolha dos melhores, mas também da qualidade do ensino oferecido e da excelência de suas instituições. Porém, não foram estas as únicas funções atribuídas aos testes; estes serviram, não só na história educacional brasileira, como também na norte-americana, como mecanismo de contenção da demanda por educação, intensificada em alguns períodos. O SAT, por exemplo, surgiu com a expansão do sistema de ensino superior nos Estados Unidos no início do século XX. Foi apresentado à época como um teste de inteligência que mediria o potencial e habilidades dos candidatos à educação superior independentemente de oportunidades passadas ou daquilo que pudessem adquirir com um treino específico. Em termos comparativos, aproxima-se mais do modelo de testes do ENEM que dos nossos vestibulares tradicionais, ao valorizar mais as habilidades e raciocínio que a memorização. Contudo, diversas pesquisas (Crouse & Truchem, 1988; Jencks & Phillips, 1998) têm observado que os resultados no SAT são influenciados por uma preparação anterior, como a realizada nos "cursinhos", e apresentam uma capacidade preditiva do desempenho distinta de acordo com o grupo social e/ou étnico ao qual pertencem os estudantes. A tabela seguinte apresenta algumas dessas diferenças.

Tabela 26 - Notas obtidas no SAT - 2001

	<b>Verbal</b>	<b>Matemática</b>	<b>Total</b>
<b>Grupo Étnico/Racial</b>			
American Indian ou Alaskan Native	481	479	960
Asian, Asian Amer., ou Pacific Islander	501	566	1067
African American ou Black	433	426	859
Mexicanos ou Mexican American	451	458	909
Porto Riquenho	457	451	908
Outros Hispânicos ou Latinos	460	465	925
Branco	529	531	1060
Outros	503	512	1015
<b>Renda Familiar</b>			
Menos de \$10,000/ano	421	443	864
\$10,000 - \$20,000/ ano	442	456	898
\$20,000 - \$30,000/ ano	468	474	942
\$30,000 - \$40,000/ ano	487	489	976
\$40,000 - \$50,000/ ano	501	503	1004
\$50,000 - \$60,000/ ano	509	512	1011
\$60,000 - \$70,000/ ano	516	519	1035
\$70,000 - \$80,000/ ano	522	527	1049
\$80,000 - \$100,000/ ano	534	540	1074
More than \$100,000/ ano	557	569	1126
<b>Gênero</b>			
Feminino	502	498	1000
Masculino	509	533	1042
<b>Total Geral</b>	<b>506</b>	<b>514</b>	<b>1020</b>

Fonte: Fair Test - College Board, College-Board Seniors National Report, 2001

O que se observa é que o uso de testes em geral, seja medindo a inteligência, habilidade ou memorização, tem um impacto negativo para determinados grupos sociais. A desigualdade observada na composição dos alunos selecionados em universidades altamente concorridas, que se utilizam exclusivamente de testes como mecanismos de acesso, refletiria uma condição anterior e externa à universidade, mas também implicaria numa reprodução interna, acentuada pelo tipo de seleção realizada. A National Center for Fair & Open Testing – FairTest é uma instituição interessante que surgiu em meio a tais questionamentos. A organização foi criada em 1985 com o objetivo de trabalhar em prol do fim dos abusos e falhas envolvendo testes padronizados na área educacional que se espalhavam pelo país<sup>38</sup> e para garantir que a avaliação dos estudantes seja justa, transparente, acurada e educacionalmente significativa. No ensino superior desenvolvem projetos que avaliam os vieses, caráter discriminatório e possíveis desvios

<sup>38</sup> Essa organização é criada em meio à revitalização do uso de testes na educação, como um movimento desencadeado pela publicação do relatório Nation at Risk, em 1983, e às avaliações negativas apresentadas acerca da qualidade do ensino oferecido nas instituições educacionais norte-americanas.

nos usos de testes como o SAT e outros exames similares de acesso à educação superior; procuram influenciar as instituições de ensino superior a darem menos ênfase a testes nos seus processos seletivos; questionam a idéia de que testes são uma garantia de qualidade e avaliação de mérito; e principalmente monitoram a pouco conhecida mas altamente lucrativa indústria dos testes.

As políticas de ação afirmativa, quando implementadas nas universidades, não extinguiram os testes utilizados na seleção dos alunos. Mantiveram os testes, mas passaram a considerar também a origem étnica, racial e social dos estudantes como forma de diminuir o impacto negativo do uso exclusivo de testes sobre grupos minoritários da sociedade. Essa flexibilização dos mecanismos de ingresso, no entanto, só fazia sentido nas instituições onde a concorrência por uma vaga era extremamente alta. E, justamente por terem sido implementadas quase que exclusivamente em instituições das mais seletivas, não teriam as políticas de ação afirmativa resultado num rebaixamento da qualidade dos cursos oferecidos ao aceitarem alunos com desempenho inferior à média dos demais alunos? No limite, como freqüentemente tem sido argumentado, essas medidas não terminariam por prejudicar aqueles a quem pretendiam beneficiar, condenando-os ao fracasso e frustração por não conseguirem acompanhar os colegas de classe? Qual a correlação entre as notas obtidas em testes padronizados, como o SAT e o vestibular, e o desempenho dos estudantes em cursos superiores?

Algumas pesquisas (Vars & Bowen, 1998) têm demonstrado, por exemplo, que as mulheres tendem a obter melhores resultados quando seu desempenho é medido através de notas escolares ao invés de testes padronizados. As mulheres, apesar de entrarem no ensino superior com uma nota no SAT menor que a dos homens, alcançam melhores resultados nos cursos superiores, tanto em termos de notas, quanto de taxas de conclusão de estudos. A comunidade asiática, por outro lado, obtêm melhor desempenho seja em testes como o SAT, seja nas notas ao longo do curso, contanto que não sejam realizados testes verbais. A possibilidade da Universidade da Califórnia depositar maior peso em testes verbais gerou todo um movimento de protesto entre os asiáticos no Estado (Orfield, 1998).

Thomas Kane (1998), discutindo especificamente as preferências raciais utilizadas nas decisões sobre a admissão de instituições de ensino superior norte-americanas observa que elas estão presentes em apenas 20% das instituições, particularmente naquelas consideradas mais seletivas, de “elite”. Procurando medir o peso dado à raça/etnia, avalia que nessas instituições os candidatos teriam de 8 a 10% a mais de chances de serem admitidos caso fossem negros ou hispânicos.

Fredrick E. Vars e William G. Bowen (1998), ao analisarem a capacidade preditiva do SAT para diferentes grupos raciais e étnicos, observam que ela é mais fraca para estudantes negros, ou seja, a relação entre a nota obtida neste teste e o desempenho no ensino superior não é tão significativa quanto o é para os estudantes brancos. Em estudo realizado com 10.558 alunos de universidades seletivas, constatam que, em geral, os estudantes negros obtêm nos cursos notas inferiores que seus colegas brancos, independentemente da nota de seu SAT. Ou seja, mesmo entre aqueles estudantes com a mesma nota no SAT, o desempenho no curso de alunos negros é inferior ao de brancos. Isso permanece verdade mesmo depois de controladas outras variáveis como nota no ensino médio ou status sócio-econômico. E o mais perturbador: a diferença em termos de desempenho no curso amplia-se entre os alunos negros que obtiveram as notas mais altas no SAT. Como explicar que são justamente os melhores estudantes negros de acordo com a classificação no SAT aqueles que obtêm notas mais abaixo do que seria esperado? Se foram considerados tão qualificados e aptos quanto seus colegas brancos e estão em mesmas condições sócio-econômicas, por que essa diferença? Bowen e Vars apresentam como principal explicação, apoiando-se em estudo realizado por Claude M. Steele (1992), o que chamam de "clima" ou ambiente universitário.

Claude M. Steele e Joshua Aronson (1998) argumentam que a vulnerabilidade a estereótipos negativos pode afetar o desempenho acadêmico daqueles estudantes negros mais talentosos em ambientes altamente competitivos (1998: 402). Para chegarem a tal resultado, realizaram experimentos com estudantes brancos e negros aos quais foram aplicados testes padronizados. Para um dos grupos de estudantes, explicou-se que os testes iriam avaliar suas habilidades intelectuais e pediu-se que se identificassem racialmente; para outro grupo, fora dito que o teste tinha como objetivo apenas testar a qualidade das questões, reforçando-se que não seria considerada a capacidade de cada estudante, e não fora solicitado nenhuma identificação racial. Como resultado, observam que no primeiro grupo os estudantes negros tiveram um desempenho significativamente inferior que aqueles do segundo grupo. Steele e Aronson concluem que a ameaça de estereotipação e o medo de falhar em um teste, reforçando o próprio estereótipo negativo já existente, pode reduzir a eficiência obtida nas respostas aos testes, pois os alunos negros gastariam mais tempo por item e iriam reler os itens mais que os alunos brancos, além de ficarem mais ansiosos (1998: 423). Sua pesquisa sugere que situações de testes têm pouca probabilidade de serem neutras em relação a distintos grupos sociais e às identidades que deles são construídas.

Certamente são necessárias mais pesquisas para explorar com mais acuidade as formas pelas quais estereótipos possam impactar de maneira negativa o desempenho de estudantes negros em instituições de ensino superior muito competitivas, e principalmente faz-se urgente buscar soluções para que a situação interna das universidades e o possível clima desfavorável aos estudantes negros não atrapalhem o pleno desenvolvimento de seu potencial. Contudo, ainda que essa pareça ser uma tendência geral observada nos estudos norte-americanos, não são todas as pesquisas que corroboram esses resultados.

Em estudos realizados após a implantação do Plano dos 10% Melhores da Universidade do Texas em Austin (Walker, 2000; Lavergne & Walker, 2001), percebe-se que admitir alunos com notas abaixo da média em testes padronizados como o SAT, predominantemente alunos em condições sociais desfavorecidas e/ou negros, não prejudicou seu desempenho em cursos superiores de universidades seletivas como a UT em Austin. Chegaram a observar, antes, que os estudantes admitidos pelo Plano dos 10% até superaram seus colegas que possuíam resultados semelhante em termos de notas no SAT.

Para além da questão do desempenho, estudos realizados desde os anos 70 nos Estados Unidos já observaram que estudantes negros possuíam, quando em universidades seletivas, menores taxas de evasão (Austin, 1970), maiores taxas de conclusão dos estudos de graduação (Kane, 1998; Karabel, 1998) e ganhos salariais futuros equivalentes aos de seus colegas brancos (Kane, 1998). Ou seja, quando consideramos as instituições que utilizam preferências raciais na seleção dos candidatos, em geral as mais concorridas, o impacto sobre estudantes negros é mais positivo que nas demais instituições de ensino superior. Esses dados indicam que as políticas de ação afirmativa têm beneficiado os alunos negros, e não o inverso.

Como afirmou o reitor da Universidade da Califórnia em 1979, avaliar através de testes padronizados a capacidade acadêmica de candidatos cuja trajetória educacional é caracterizada pela superação de adversidades que suas condições de vida lhes impuseram nem sempre é a medida mais adequada nem a que melhor prediz o desempenho dos mesmos nos cursos superiores. Esses que chegam às portas do ensino superior trazem consigo a marca da persistência e perseverança diante das "profecias que se auto-realizam" encontradas ao longo da vida, um traço de caráter importante e necessário àqueles que desejam enfrentar um curso superior.

Universidades como a Universidade da Califórnia e a Universidade do Texas em Austin redefiniram sua concepção de mérito, tornando-a mais inclusiva, à medida que contemplaram na escolha de candidatos a avaliação de sua capacidade de superar dificuldades e obstáculos que

encontraram na vida, o que teria demandado dos mesmos um esforço maior que aquele dispensado por outros que experimentaram condições mais favoráveis. Balanços preliminares realizados pela Universidade Estadual da Bahia - Uneb e pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Uerj no início de 2004 mostram que essa escolha pode trazer resultados positivos semelhantes no Brasil. Na Uerj, por exemplo, 49% dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas teriam passado de ano sem nenhuma dependência, contra 47% dos alunos escolhidos pelo sistema vestibular. A evasão entre os alunos negros, no primeiro ano, foi de 5% e entre os demais alunos de 9%. Na Uneb, a evasão entre os alunos negros também foi menor: 1,9% contra 2,7% (OESP, 28/01/2004).

E os estudantes universitários que freqüentaram instituições que utilizaram programas de ação afirmativa, como avaliam essa experiência? Terá a convivência em sala de aula com alunos tão diversos prejudicado sua formação? O *The Civil Rights Project*, da Universidade de Harvard, coordenado pelo professor Gary Orfield, realiza um *survey* com 1.800 alunos de duas das mais seletivas faculdades de Direito dos Estados Unidos, as Universidades de Harvard e de Michigan, onde procura apreender de que maneira seus estudantes percebiam o impacto na sua vivência universitária dos programas de ação afirmativa existentes nessas instituições (Orfield & Whitla, 2001). Os resultados encontrados contradizem a visão de que essas políticas são um benefício para as minorias, porém representam um custo para os estudantes brancos e asiáticos. O que se observa, na verdade, é que beneficiam a todos os estudantes, na perspectiva dos mesmos: 90% dos entrevistados responderam que a diversidade de alunos presente no campus teve um impacto positivo em suas experiências educacionais. Na área do Direito, por exemplo, a interlocução com estudantes negros e hispânicos teria permitido uma visão mais crítica do sistema de justiça criminal e da maneira como avaliavam importantes questões legais.

Além das possíveis mudanças potenciais que as políticas de ação afirmativa trariam aos cursos e ao processo de ensino-aprendizagem para o conjunto de alunos da educação superior, o que não parece ser uma dimensão desprezível dessas ações, outros estudos têm observado que esses futuros profissionais têm também uma inserção mais significativa em comunidades mais desfavorecidas sócio-economicamente. Timothy Ready (2001), analisando o impacto dos programas de ação afirmativa desenvolvidos nas faculdades de Medicina norte-americanas, não apenas constata, como no estudo anterior, as mudanças positivas ocorridas nos cursos de medicina e o atendimento mais intenso e cuidadoso a minorias raciais e étnicas, quanto também observa os avanços obtidos em termos de pesquisas desenvolvidas na área da saúde abrangendo doenças influenciadas pelo pertencimento racial.

Diante dos dados apresentados, cabe perguntar: afinal, quais são as capacidades e o mérito necessários para a frequência e conclusão bem sucedidas a um curso superior e quem os define?

#### **5.4. Ensaio: Pelo Direito ao Ensino Superior**

Gostaríamos de iniciar a reflexão sobre a possibilidade de um “direito ao ensino superior” a partir da redefinição daquilo que entendemos por mérito, discussão atualmente presente também na pauta dos debates sobre a reforma do ensino superior brasileiro, ainda que nem sempre de forma explícita.

Primeiramente, é importante observarmos que a concepção de mérito definida por uma instituição de ensino superior, seja através dos mecanismos utilizados para a seleção de alunos, seja internamente pelos processos de avaliação realizados ao longo dos cursos, reflete em muito os objetivos e propósitos que esta atribui a si. Um problema sério, nesse sentido, ocorre quando uma instituição deixa de ser responsável pela escolha de seus alunos, pois perde assim parte considerável de sua autonomia e capacidade de definir seus objetivos e funções.

O que devemos levar em consideração ao selecionar um estudante para o ensino superior? Como já observamos, esse é um problema que atinge principalmente as universidades onde a concorrência por uma vaga é muito grande e o processo seletivo determinante para o ingresso. E qual a função, então, de uma instituição de ensino superior competitiva e de excelência? Ao depositarem grande parte do que representaria a qualidade de seus cursos na seleção de alunos, através exclusivamente de testes padronizados como os exames vestibulares, não estariam essas instituições se isentando de sua principal missão, qual seja, contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, melhorando seu desempenho e aprendizagem, independente de sua origem social, econômica, racial ou étnica? Como afirma Gary Orfield (1998), as universidades não são meras receptoras passivas de estudantes.

Os alunos que hoje chegam a universidades seletivas no Brasil trazem características em termos de formação muito diversas, ao contrário do perfil que predominava até os anos 80, quando os alunos dispunham até mesmo de um conjunto de bens culturais e sociais comuns. Contudo, apesar dos novos alunos que as têm procurado, as universidades ainda não têm conseguido romper a maneira como têm trabalhado com seus alunos, aflorando frequentemente processos de "violência simbólica" e diferenciações internas, como aqueles identificados e

analisadas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964; 1992) nos anos 60 e mais recentemente recuperados por Gláucia Villas Boas.

Discute-se nos vários projetos de reforma do ensino superior<sup>39</sup> a importância do compromisso social das instituições de ensino superior e a redefinição de mecanismos de acesso e permanência com o objetivo de garantir a estas um caráter mais inclusivo e equitativo. A preocupação com os estudantes oriundos de escolas públicas, negros e indígenas está contemplada nas propostas, assim como a possibilidade de utilização de políticas de ação afirmativa e o sistema de cotas. Contudo, para podermos avançar nesse debate, faz-se necessário, antes, incorporarmos uma redefinição também inclusiva do que as instituições estão entendendo por mérito, ou seja, que ao invés de oporem uma maior igualdade no acesso à continuidade da qualidade oferecida, que tomem-na como parte da mesma. O mérito passaria a significar, então, a capacidade que os estudantes têm de, em condições adversas, superarem as dificuldades encontradas através do esforço realizado, mesmo que os resultados ainda não sejam os mesmos que daqueles estudantes que se encontravam em situações bem mais favoráveis. O mérito concebido com medida justa do empenho de cada um. Para além de uma mera retórica, essa concepção tem se mostrado não só necessária, diante das desigualdades de oportunidades de acesso existentes, como também viável, pois os diversos estudos apresentados anteriormente identificaram resultados positivos em termos de qualidade alcançados pelas instituições que se utilizaram de programas de ação afirmativa.

Políticas como a ação afirmativa não são capazes de eliminar as desigualdades históricas e estruturais existentes em nossa sociedade, mas em termos de movimento, elas apontam para uma direção que almeja uma maior igualdade. A extensão dessa igualdade dependerá do projeto político-econômico-social então vigente, seja de perfil mais conservador, liberal, social-democrata ou socialista. Como observa Martin Carnoy (1995), o impacto das políticas de ação afirmativa em termos de diminuição das desigualdades sociais intensifica-se à medida que se combinam com projetos políticos mais igualitários.

Como observamos ao final do capítulo 3, políticas universais nos Estados Unidos não têm sido suficientes e eficientes na diminuição das desigualdades educacionais existentes entre distintos grupos raciais, no caso de espaços altamente competitivos como no acesso a

---

<sup>39</sup> Ao final de 2003 foram elaborados dois documentos que se propuseram pensar possíveis alternativas para a expansão e reforma do ensino superior no Brasil: a) o documento “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira”, formulado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, criado em outubro de 2003 no âmbito do governo federal; b) e “Propostas para a Revitalização da rede pública das universidades brasileiras”, do Fórum de Políticas Públicas, vinculado ao Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

universidades e cursos seletivos. Contudo, ao contrário do que tem sido difundido entre os opositores às políticas de ação afirmativa, não só foi possível utilizar concomitantemente políticas particularistas e universalistas, como os resultados alcançados nessa situação foram mais positivos. O uso do sistema de cotas raciais no ensino superior, por exemplo, é capaz de garantir um acesso menos desigual e discriminatório a algumas instituições mais competitivas, mas para que haja um impacto mais significativo sobre as desigualdades educacionais em geral, é preciso expandir o próprio sistema de ensino superior.

O momento, nesse sentido, também parece ser propício. Vivenciamos no ensino superior uma intensa expansão iniciada a partir de meados dos anos 90. O processo de ampliação do ensino superior intensificou-se e em 2002 tínhamos 3,479 milhões de alunos matriculados. No mesmo ano, o número de vagas oferecidas foi de 1,773 milhões, representando um crescimento de 253% em relação a 1990. Isso ocorre num momento de expansão do sistema educacional como um todo, com a quase universalização do ensino fundamental e a ampliação do ensino médio e do número de formandos. O nível médio e superior têm sofrido, conseqüentemente, grande pressão por aumento de vagas. Contudo, como observamos, não apenas em termos de estrutura organizacional, mas também de projetos educacionais, a articulação entre os sistemas de educação básica e superior tem se mostrado precária, sendo fundamental pensarmos num sistema nacional de educação que consiga atender melhor às diversas demandas que se apresentam.

Retomemos a idéia de que a pressão exercida sobre o ensino superior caracteriza-se hoje mais como um problema de demanda anterior reprimida e regularização de fluxo que de uma incapacidade de atendimento das instituições de ensino superior já existentes aos atuais formandos do ensino médio. Se tomarmos os dados de 2000 e considerarmos que por volta de 30% daqueles com diploma do ensino médio queiram continuar seus estudos no nível superior, ou seja, 600.000 alunos/ano, isso representaria apenas metade dos ingressos atuais e um terço das vagas oferecidas. Num cenário onde todos os alunos que terminam o ensino fundamental também concluem o ensino médio, teremos um total de 2,648 milhões de alunos/ano para 1,773 milhões de vagas (dados de 2002), correspondendo a 67% do total de concluintes do nível médio. A questão central em termos do acesso ao ensino superior está em atender à demanda reprimida dos anos anteriores juntamente com esses novos concluintes do ensino médio. E, de forma complementar, há que se rediscutir quais as funções e objetivos do ensino médio e profissional e qual a perspectiva e possibilidade da terminalidade de estudos para esse nível.

O desafio, então, é construirmos não um direito ao ensino superior em termos de acesso universal e obrigatório a todos, mas sim no sentido de uma progressiva expansão e enquanto garantia àqueles que aspiram um diploma e formação superior, aperfeiçoadas as formas de assegurar igualdade de oportunidades no acesso e permanência, inclusive em instituições altamente competitivas.

## 6. Bibliografia

- ALLPORT, G.W. 1954. *The nature of prejudice*. Garden City, New York: Doubleday Anchor.
- ALTEMEYER, R. 1994. Reducing prejudice in right-wing authoritarians. In: SANNA, M; OLSON, J. (ed.). *The psychology of prejudice*. NJ: Erlbaum.
- AMERICAN ANTHROPOLOGICAL ASSOCIATION. 1989. Statement on Human Rights. In: MORTON, W. (org.) *The Philosophy of Human Rights*. Belmont Wadsworth.
- ANDRADE, M.de. [1929]. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. São Paulo: Círculo do Livro.
- AUSTIN, A.W. 1970. Racial considerations in admissions. In: NICHOLS, D.; MILLS, O. (eds.). *The campus and the racial crisis*. Washington, ACE.
- BABBIE, E. 2001. *Métodos de Pesquisa de Survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- BACCHETTO, J.G. 2003. *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- BAETA, A.M. 1985. O estado do conhecimento do vestibular – discussão final. *Educação e Seleção*, (12): 99-112, jul/dez.
- BARBOSA, L. 1999. *Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- BARCELOS, L.C. 1992. Educação: um quadro das desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, (23): 37-69, dez.
- \_\_\_\_\_. 1996. Mobilização Racial no Brasil. Uma Revisão Crítica. *Afro-Ásia* (17): 187-210.
- BARCELOS, L.C.; MACHADO, E.A. 2001. Relações Raciais entre Universitários no Rio de Janeiro. *Estudos Afro-Asiáticos*. RJ, 23 (2): 255-290, jul/dez.
- BARROSO, C.L.M. & MELLO, G.N. 1975. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, (15): 47-77.
- BASTIDE, R.; FERNANDES, F. 1959. *Branços e negros em São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- BEISIEGEL, C.R. 1964. Ação Política e Expansão da Rede Escolar: os interesses eleitorais do deputado estadual e a democratização do ensino secundário no Estado de São Paulo. *Pesquisa e Planejamento*, SP, (8): 99-198, dez.
- \_\_\_\_\_. 1986. Educação no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III – O Brasil Republicano, 4º volume – Economia e Cultura. SP: Difel, pp.381-416.
- \_\_\_\_\_. 1995. Uma política de vestibulares para a Universidade de São Paulo (USP). *Estudos em Avaliação Educacional*, (11): 9-14, jan-jun.
- BESSA, N.M. 1990. Acesso ao ensino superior no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, (1): 47-62, jan/jun.
- BLUMER, H. 1958. Race prejudice as a sense of group position. *Pacific Sociological Review*, 1: 3-7.
- BOBBIO, N. 1992. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Dicionário de Política*. 5ª.ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.
- \_\_\_\_\_. 1997. *Igualdade e Liberdade*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Ediouro.
- BOBO, L.; KLUEGEL, J.R. 1993. Opposition to RACE-targeting: self-interest, stratification ideology, or racial attitudes? *American Sociological Review*, 58: 443-464.
- BOBO, L.; KLUEGEL, J.R.; SMITH, R. 1997. Laissez-faire racism: the crystallization of a kinder, gentler, antiblack ideology. In: TUCH, S.; MARTIN, J.(ed.). *Racial attitudes in the 1990s: Continuity and change*. Westport, Conn.: Praeger.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. 1964. *Les héretiers: les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.
- \_\_\_\_\_. 1992 [1970]. *A reprodução*. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BOWEN, W.G. & BOK, D. 1998. *The Shape of The River: long-term consequences of considering race in College and University admissions*. New Jersey: Princeton University Press.
- CAMPOVILLA, M. 1965. Raios-X dos vestibulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XLIII, (97): 136-141, jan.-mar.
- CARNEIRO, S. 1996. O mito da democracia racial. In: LAMOUNIER, B. (org.) *Brasil & África do Sul: uma comparação*. São Paulo: Sumaré/IDESP.

- CARNOY, Martin. 1994. *Faded Dreams: the politics and economics of race in America*. New York, Cambridge University Press.
- CASTRO, C.L.M. 1968. *Caracterização sócio-econômica do estudante universitário*. Rio de Janeiro, MEC/CBPE.
- CASTRO, C.M. 1994 [1983]. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro, Rocco.
- \_\_\_\_\_. 2001. Educação Superior e Equidade: inocente ou culpada? *Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro, 9(30): 109-122, jan/mar.
- CASTRO, C.M.; RIBEIRO, S.C. 1979. Desigualdade social e acesso à universidade – dilemas e tendências. *Fórum educacional* 33, Rio de Janeiro, 3(4): 3-23, out-dez.
- CASTRO, M.M. 1993. Raça e comportamento político. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 36 (3): 469-491.
- CHAMBERS, J.L. Brown v. Board of Education. 1993. In: HILL, H.; JONES Jr., J.E. (orgs.) *Race in America: The struggle for equality*. Wisconsin: The University of Wisconsin.
- CHAPA, J.; LAZARO, V.A. 1998. Hopwood in Texas: The untimely end of affirmative action. In: ORFIELD, G.; MILLER, E. (orgs.) *Chilling admissions: the affirmative action crisis and the search for alternatives*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project/Harvard University/Harvard Education Pub.Group, pp. 51-70.
- CHÁVEZ, L. 1998. *The Color Bind: California's battle to end affirmative action*. California: University of California Press.
- CHIROLEU, A. 1996. Rupturas e continuidades de la política de educación superior brasileira: la admisión a las universidades durante dos gobiernos de Sarney y Collor de Mello. *RBEP*, 186 (77): 346-375.
- COWLEY, W.H.; WILLIAMS, D. 1991. *International and historical roots of American higher education*. New York: Garland Pub.
- CROUSE, J. & TRUSHEIM, D. 1988. *The Case against the SAT*. Chicago: University of Chicago Press.
- CUNHA, L.A. 1982 [1977]. Vestibular: a volta do pêndulo. *Em Aberto*, Brasília, 1 (3): 7-30, fev.
- \_\_\_\_\_. 1986. *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- \_\_\_\_\_. 1988. *A Universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- \_\_\_\_\_. 1989. *A Universidade crítica*. 2ª.ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- D'SOUZA, D. 1995. *The end of racism*. New York: The Free Press.
- D'ADESKY, J. 1996. *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH/USP.
- DAMATTA, R. 1979. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- \_\_\_\_\_. 1993 [1981]. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. 4ª.ed. Petrópolis: Vozes.
- DOUGLASS, J. A. 1997. *A short history of UC admissions*. Document for California State Senate Select Committee on Higher Education Admissions and Outreach. September.
- DWORKIN, R. 1985. *A matter of principle*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- EASTLAND, T. 1997. *Ending Affirmative Action: the case for colorblind justice*. New York: BasicBooks.
- FERNANDES, F. 1978 [1965]. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional.
- FINNELL, S. 1998. The Hopwood Chill: how the Court derailed diversity. In: ORFIELD, G.; MILLER, E. (orgs.) *Chilling admissions: the affirmative action crisis and the search for alternatives*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project/Harvard University/Harvard Education Pub.Group, pp.71-82.
- FORACCHI, M.M. 1965. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. SP: Companhia Editora Nacional.
- FRANCO, M.A.C. 1985. Acesso à universidade – uma questão política e um problema metodológico. *Educação e Seleção*, (12): 9-26, jul/dez.
- \_\_\_\_\_. 1989. O vestibular e o acesso à universidade pública: um problema de seleção ou de autonomia? *Educação Brasileira*, 1(1): 99-126, 1º sem.
- FREYRE, G. 2000 [1933]. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record.
- FRY, P. 1991. Politicamente Correto num Lugar, Incorreto Noutro? *Estudos Afro-Asiáticos* (21); 167-177.
- \_\_\_\_\_. 1996. O que a cinderela negra tem a dizer sobre a 'política racial' no Brasil. *Revista USP, Dossiê Povo Negro – 300 Anos*, (28): 122-135, dez-fev.
- GATTI, B.A. 1992. Vestibular e ensino superior nos anos 70 e 80. *Cadernos de Pesquisa*, (80): 87-90, fev.

- GOUVEIA, A.J. 1967. Desigualdades no acesso à educação de nível médio. *RBEP*, 48(107): 33-43, jul/set.
- \_\_\_\_\_. 1968. Democratização do ensino superior. *RBEP*, 112 (50): 232-244, out/dez.
- \_\_\_\_\_. 1972. Origem étnica e situação sócio-econômica dos universitários paulistas. *Revista de Administração de Empresas*, RJ, 12 (1): 71-80, jan/mar.
- GREENE, K.W. 1989. *Affirmative action and principles of justice*. New York: Greenwood Press.
- GUIMARÃES, A.S.A. 1997. A desigualdade que anula a desigualdade: Notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org) *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/ Editora 34.
- \_\_\_\_\_. 2002. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34.
- HAMBURGER, E.W. 1970. O exame vestibular e o sistema de ensino. *Ciência e Cultura*, SP, 22(3): 223-228, set.
- HANSON, G.R.; BURT, L. 1999. *Responding to Hopwood: using policy analysis research to re-design scholarship criteria*. Texas: The University of Texas Admissions Research.
- HASENBALG, C. A. 1979. *Discriminações e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Graal.
- HASENBALG, C.A. & SILVA, N.V. 1990. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, (18): 73-91, maio.
- \_\_\_\_\_. 1992. *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed.
- HENRIQUES, R. 2001. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro, IPEA, Texto para discussão no. 807, jul.
- HERRNSTEIN, R.J.; MURRAY, C. 1994. *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in America Life*. New York: Free Press.
- HOCHSCHILD, J.L. 1995. *Facing up to the American dream: race, class, and the soul of the nation*. Princeton: Princeton University Press.

- \_\_\_\_\_. 2000. Lumpers and splitters, individuals and structures. In: SEARS, D; SIDANIUS, J.; BOBO, L. (orgs.) *Racialized Politics: the debate about racism in America*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 324-343.
- HUGHES, M. 1997. Symbolic racism, old-fashioned racism, and whites' opposition to affirmative action. In: TUCH, S.A.; MARTIN, J.K. (eds.) *Racial attitudes in the 1990s: continuity and change*. Westport: Praeger, pp.45-75.
- HUGHES, M.; TUCH, S.A. 2000. How beliefs about poverty influence racial policy attitudes. In: SEARS, D; SIDANIUS, J.; BOBO, L. (orgs.) *Racialized Politics: the debate about racism in America*. Chicago: The University of Chicago Press, pp.165-190.
- JACKMAN, M.R. 1996. Individualism, self-interest, and white-racism. *Social Science Quarterly* 77: 760-767.
- JACOBY, R.; GLAUBERMAN, N. (eds.) 1995. *The bell curve debate: history, documents, opinions*. New York: Times Books.
- JENCKS, C.; PHILLIPS, M. (eds.) 1998. *The Black-White Test Score Gap*. Washington: Brookings Institute Press.
- JENCKS, C.; RIESMAN, D. 1968. *The Academic Revolution*. New York: Doubleday Company.
- KANE, T.J. 1988. Racial and Ethnic Preferences in College Admissions. In: JENCKS, C.; PHILLIPS, M. (eds.) *The Black-White Test Score Gap*. Washington, Brookings Institute Press, pp: 431-456.
- \_\_\_\_\_. 1998. Misconceptions in the debate over affirmative action in college admissions. In: ORFIELD, G.; MILLER, E. (orgs.) *Chilling admissions: the affirmative action crisis and the search for alternatives*. Cambridge: The Civil Rights Project/Harvard University/Harvard Education Pub.Group, pp.17-32.
- KARABEL, J. 1998. No alternative: the effects of color-blind admissions in California. In: ORFIELD, G.; MILLER, E. (orgs.) *Chilling admissions: the affirmative action crisis and the search for alternatives*. Cambridge: The Civil Rights Project/Harvard University/Harvard Education Pub.Group, pp. 33-50.
- KINDER, D.R.; SANDERS, L.M. 1996. *Divided by color: racial politics and democratic ideals*. Chicago: University of Chicago Press.

- KORNHABER, M.L. 1999. Reconfiguring admissions to serve the mission of selective public higher education. *Working paper*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project/Harvard University. jan. 14.
- KOWARICK, L. 1976. Os favoritos: a corrida rumo à universidade. São Paulo. *Ciência e Cultura*, 28(2).
- KYMLICKA, W. 1990. *Contemporary political philosophy: an introduction*. Oxford: Clarendon Press.
- LAVERGNE, G.M. & WALKER, B. 2001. *Implementation and Results of HB 588 at The University of Texas at Austin*, Report No.3. Texas: The University of Texas Admissions Research.
- LOVELL, P.A. 1992. Raça, classe, gênero e discriminação salarial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, (22): 85-98, setembro.
- MAGGIE, Y. 1996. 'Aqueles a quem foi negada a cor do dia': as categorias cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R.V. (orgs.) *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, pp.225-234.
- \_\_\_\_\_. 2001. Os novos bacharéis: a experiência do pré-vestibular para negros e carentes. *Novos Estudos*, 59, mar, pp.193-202.
- MAGGIE, I.; FRY, P. 2002. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Enfoques – Revista Eletrônica*, Rio de Janeiro, 1(1): 93-117.
- MAGGIE, Y.; GONÇALVES, M.A. 1995. Pessoas fora do lugar: a produção da diferença no Brasil. In: GONÇALVES, M.A.; VILLAS BOAS, G. (orgs.) *O Brasil na virada do século*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- MANSANO Fo., R; OLIVEIRA, R.P.; CAMARGO, R.B. 1999. Tendências da matrícula no ensino fundamental regular no Brasil. In: Oliveira, C. et. al. *Municipalização do ensino no Brasil*. BH: Autêntica.
- MARTINS, S. S. 1996. Ação Afirmativa e desigualdade racial no Brasil. *Estudos Feministas*, IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ, vol. 4 (1): 202-208.
- MARX, K. 1991. *A questão judaica*. 2<sup>a</sup> ed., São Paulo: Editora Moraes.
- MEERTENS, R.; PETTIGREW, T. 1997. Is subtle prejudice really prejudice? *Public Opinion Quarterly*, (61): 54-71.

- MOEHLECKE, S. 2000. Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil. In: QUEIROZ, D. et.al. (orgs.). *Educação, Racismo e Anti-Racismo*. Salvador: Programa A Cor da Bahia/ UFBA, pp.69-96.
- MORRIS, A. 1993. Centuries of black protest: its significance for America and the world. In: HILL, H.; JONES Jr., J.E. (orgs.) *Race in America: The struggle for equality*. Wisconsin: The University of Wisconsin.
- MONTEJANO, D. 2001. *Access to the University of Texas at Austin and the Ten Percent Plan: A three-year assessment*. University of Texas at Austin.
- MUNANGA, K. 1996. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes.
- MUSE, B. 1966. *A luta do negro americano: dez anos de integração racial - desde a decisão de 1954 da corte suprema dos Estados Unidos da América do Norte*. Rio de Janeiro: Editora GRD.
- MYRDAL, G. 1944. *An American Dilemma: the Negro problem and Moderns Democracy*. NY/ London: Harper & Brothers Publishers.
- NICHOLS, D.; MILLS, O. (eds.). 1970. *The campus and the racial crisis*. Washington: American Council on Education.
- NISBET, R. A. 1970. A Sociologia como uma forma de arte. In: *Tradition and Revolt, historical and sociological essays*. [trad. Sylvia Garcia]. New York: Vintage Books.
- NOGUERA, P.; OKAHARA, A.; WING, J. Y. 2000. Organizing against racial inequality: the Berkeley High School diversity project. In: GABELKO, N.H.(ed.) *Toward a collective wisdom: forging successful educational partnerships*. California: ECOCenter, University of California.
- OLIVEN, A. 1980. Expansão do ensino superior: democratização ou cooptação? *Educação Brasileira*, 2 (4): 51-75, 1º.sem.
- ORFIELD, G. 1998. Campus resegregation and its alternatives. In: ORFIELD, G.; MILLER, E. (orgs.) *Chilling admissions: the affirmative action crisis and the search for alternatives*. Cambridge: The Civil Rights Project/Harvard University/Harvard Education Pub.Group, pp. 1-16.

- \_\_\_\_\_. 1999. Affirmative action works, but judges and policy makers need to hear that verdict. *Chronicle of higher education*, dec.10.
- ORFIELD, G.; MILLER, E. (orgs.) 1998. *Chilling admissions: the affirmative action crisis and the search for alternatives*. Cambridge: The Civil Rights Project/Harvard University/Harvard Education Pub.Group.
- ORFIELD, G.; WHITLA, D. 2001. Diversity and legal education: student experiences in leading Law Schools. In: ORFIELD, G.; KURLAENDER, M. *Diversity challenged: evidence on the impact of affirmative action*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project/Harvard University/Harvard Education Pub.Group, pp. 143-174.
- PAUL, J.J.; SILVA, N. V. 1998. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha da carreira. *RBPAAE*, (14), jan/jun.
- PEIXOTO, M.C.L. 2001. O acesso ao ensino superior nos periódicos nacionais. In: SGUISSARDI, V.; REIS SILVA Jr., J. (orgs.). *Educação Superior: análise e perspectivas de pesquisa*. SP: Xamã.
- PETERSON, R.E. 1972. American College and University Enrollment Trends in 1971. Report. *Carnegie Commission on Higher Education*.
- PETTIGREW, T. 1997. The affective component of prejudice: empirical support for the new view. In: TUCH, S.A.; MARTIN, J.K. (eds.) *Racial attitudes in the 1990s: continuity and change*. Westport: Praeger, pp. 76-92.
- \_\_\_\_\_. 2000. Systematizing the Predictors of Prejudice. In: SEARS, D; SIDANIUS, J.; BOBO, L. (orgs.). *Racialized Politics: the debate about racism in America*. Chicago: The University of Chicago Press.
- PETTIGREW, T.; MEERTENS, R. 1995. Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Review of Social Psychology* 8: 241-273.
- PIERRUCI, F. 1999. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34/Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo.
- PIERSON, D. 1971[1942]. *Branços e Pretos na Bahia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- PINTO, R.P. 1992. Raça e Educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*, (80): 41-50, fev.
- PORTO, M.S.G.; SANTOS, M.V.M. 1988. Ensino público superior noturno e democratização. *RBEP*, 69 (162): 277-315, maio/ago.

- QUEIROZ, D.M. 1998. *Desigualdades raciais no ensino superior: A cor da UFBA*. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPOCS, Caxambu, out.
- \_\_\_\_\_. 2002. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: QUEIROZ, D.D. (org.). *O negro na universidade*. Bahia: Novos Toques.
- RAWLS, J. 1973 [1971]. *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. 1983. *Uma teoria da justiça*. Brasília: Universidade de Brasília.
- \_\_\_\_\_. 2002. *Uma teoria da justiça*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- READY, T. 2001. The impact of affirmative action on medical education and the nation's health. In: ORFIELD, G.; KURLAENDER, M. *Diversity challenged: evidence on the impact of affirmative action*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project/Harvard University/Harvard Education Pub.Group, pp. 205-220.
- RIBEIRO, S.C. 1982. O vestibular. *Em Aberto*, Brasília, 1(3): 1-6, fev.
- \_\_\_\_\_. 1988. Vestibular 1988: seleção ou exclusão? *Educação e Seleção*, (18): 93-110, jul/dez.
- \_\_\_\_\_. 1990. Acesso ao ensino superior: uma visão. *Estudos em Avaliação Educacional*, (1): 63-70, jan/jun.
- \_\_\_\_\_. 1991. A Pedagogia da Repetência. *Estudos Avançados*, IEA/USP, 5(12): 7-21, maio/ago.
- RIBEIRO, S.C.; KLEIN, R. 1982. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção*, (5): 29-47.
- ROMANELLI, O. O. 2001. História da Educação no Brasil (1930/1973). 26ª.ed. Petrópolis: Vozes.
- ROSEMBERG, R. et.al. 1986. Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo. 2 vols. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- ROSENFELD, M. 1991. *Affirmative action and justice: a philosophical and constitutional inquiry*. New Haven: Yale University Press.
- ROUANET, S. P. 1992. Dilemas da Moral Iluminista. In: Novaes, A. (org.) *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, pp.149-162.
- SADOVNIK, A. R. 1994. *Equity and Excellence in the higher education? The decline of a liberal educational reform*. New York: Lang.

- SAMPAIO, H.; LIMONGI, F.; TORRES, H. 2000. *Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. NUPES, Documento de Trabalho, 1.
- SANTOS Fo., J.C. dos. 1986. Por uma teoria da democratização do ensino superior: pressupostos e implicações. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, 10 (4): 18-34, out/dez.
- SANTOS, C.M. 1998. O acesso ao ensino superior no Brasil: a questão da elitização. *Ensaio-Avaliação de Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, 6(9): 237-258, abr/jun.
- SCHWARTZMAN, J. 1995. O crédito educativo no Brasil. *Educação Brasileira*, Brasília, 17 (34): 71-84, 1º sem.
- SCHWARTZMANN, S. 1996. O ensino superior no Brasil: a busca de alternativas. *Educação Brasileira*, 18(37): 11-45, 2º sem.
- SEARS, D. 1988. Symbolic racism. In: KATZ, P.; TAYLOR, D. (ed.). *Eliminating racism: Profiles in controversy*. New York: Plenum Press.
- SEARS, D. et al. 1997. Is it really racism? The origins of white Americans' opposition to race-targeted policies. *Public Opinion Quarterly*, (61): 16-53.
- SEARS, D.; HENRY, P.; KOSTERMAN, R. 2000. Egalitarian Values and Contemporary Racial Politics. In: SEARS, D; SIDANIUS, J.; BOBO, L. (orgs.). *Racialized Politics: the debate about racism in America*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SEARS, D.; KINDER, .1971. Racial tensions and voting in Los Angeles. In: HISRCH,W. (ed.). *Los Angeles: Viability and prospects for metropolitan leadership*. New York: Praeger, pp.51-88.
- SEARS, D.O; HENSLER, C.P.; SPEER. L.K. 1979. Whites Opposition to 'Busing': self-interest or symbolic politics? *The American Political Science Review*, 73 (2): 369-384, jun.
- SEARS, D; SIDANIUS, J.; BOBO, L. 2000. (orgs.). *Racialized Politics: the debate about racism in America*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SIDANIUS, J.; SINGH, P.; HETTS, J.; FEDERICO, C. 2000. It's not affirmative action, it's the blacks. In: SEARS, D; SIDANIUS, J.; BOBO, L. (orgs.) *Racialized Politics: the debate about racism in America*. Chicago: The University of Chicago Press.

- SILVA, N.V. 1980. O Preço da Cor: Diferenciais Raciais na Distribuição de Renda no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, vol.10 (1): 21-44.
- SILVA, N.V. 1996. Alguns Dados Básicos sobre Preconceito Racial e Diferenças de Renda no Brasil. In: LAMOUNIER, B. (org.) *Brasil & África do Sul: uma comparação*. São Paulo: IDESP/Ed. Sumaré, pp.229-255.
- SILVA, B. 1986. *Dicionário de Ciências Sociais*. RJ: FGV/MEC/FAE.
- SNIDERMAN, P.M.; CAMINES, E. 1997. *Reaching beyond race*. Cambridge: Harvard University Press.
- SNIDERMAN, P.M.; PIAZZA, T. 1993. *The scar of race*. Cambridge: Bepnap Press/Harvard University Press.
- SOARES, G.A.D.; SILVA, N.V. 1985. O charme discreto do socialismo moreno. *Dados-Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 28(2): 253-273.
- SÓFOCLES. 1999. *Antígona*. Tradução de Donald Schüller. Porto Alegre: L&PM.
- SOUSA, E.M. 1978. Concurso vestibular: análise da experiência brasileira. *Educação Brasileira*, 1(1).
- SOUZA, A. 1971. Raça e política no Brasil urbano. *Revista de Administração de Empresas*, 11(4): 61-70.
- STEELE, C.M. 1992. Race and schooling in Black America. *Atlantic Monthly*, pp.68-78, april.
- STEELE, C.M.; ARONSON, J. 1998. Stereotype Threat and the Test Performance of Academically Successful African Americans. In: JENCKS, C.; PHILLIPS, M. (eds.) *The Black-White Test Score Gap*. Washington, Brookings Institute Press, pp: 401-427.
- SWANSON, K. 1981. *Affirmative action and preferential admissions in higher education: an annotated bibliography*. New Jersey: The Scarecrow Press.
- TABAK, F.; VERUCCI, F. (orgs.). 1994. A difícil igualdade: os direitos da mulher como direitos humanos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- TAGUIEFF, P.A. 1988. *La force du préjugé: essai sur le racisme et ses doubles*. Paris Ve: Éditions la découverte.
- TAJFEL, H.; TURNER, J. 1986. The social identity theory of intergroup behavior. In: WORCHEL, S.; AUSTIN, W. (ed.) *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson Hall.

- TAYLOR, C. 1994. The politics of recognition. In: TAYLOR, C. et.al. *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- TELLES, E. 2003. *Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Ford Foundation/Relume Dumará.
- TILLY, C. 1998. *Durable inequality*. Berkeley, CA: University of California Press.
- TRINDADE, J.D.L. 2002. *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Peirópolis.
- VANNEMAN, R.; PETTIGREW, T. 1972. Race and relative deprivation in the urban United States. *Race* 13: 461-486.
- VARS, F.E.; BOWEN, W.G. 1998. Scholastic Aptitude Test Scores, Race, and Academic Performance in Selective Colleges and Universities. In: JENCKS, C.; PHILLIPS, M. (eds.) *The Black-White Test Score Gap*. Washington: Brookings Institute Press, pp: 457-479.
- VIANNA, H.M. 1980. Acesso à universidade: reflexões sobre problemas atuais. *Educação e Seleção*, 1: 61-72, jul.
- \_\_\_\_\_. 1980a. Processos alternativos de seleção para ingresso no ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*, (34): 35-37, ago.
- \_\_\_\_\_. 1986. Acesso à universidade: análise de alguns modelos alternativos de seleção. *Educação e Seleção*, (13): 71-78, jan/jun.
- VILLAS BOAS, G. 2001. Seleção e Partilha: excelência e desigualdades sociais na universidade. *Teoria e Sociedade*, (7): 95-115, jun.
- VITA, A. de. 1999. Uma concepção liberal-igualitária de justiça distributiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 14, no. 39, fev., pp.41-60.
- WACQUANT, L. 1996. Red Belt, Black Belt: racial division, class inequality and the State in the french urban periphery and the american ghetho. In: MINGIONE, E. (org.) *Urban poverty and the underclass*. Oxford: Basil Blackwell.
- WALKER, B. 2000. *Implementation and results of HB 588 at The University of Texas at Austin*, Report No.2. Texas: The University of Texas Admissions Research.
- WALZER, M. 1990. The communitarian critique of liberalism. *Political Theory*. pp. 6-23, fev.
- YOUNG, M. 1958. *The rise of meritocracy, 1870-2033: an essay on education and equality*. London: Thames and Hudson.

*Documentos:*

*A Master Plan for higher education in California, 1960-1975.* 1960. Sacramento, CA: California State Department of Education.

*BRASIL.* Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. 20<sup>a</sup>. ed. São Paulo, Saraiva.

Committee on Admissions and Enrollment. 1989. *Freshman Admissions at Berkeley: A Policy for the 1990s and Beyond.* University of California at Berkeley, may (também conhecido como “Karabel Report”).

*Declaração de Direitos da Virgínia.* Estados Unidos, 12 de junho de 1776.

*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.* França, 2 de outubro de 1789.

*FAIR TEST – The National Center for Fair & Open Testing.* 2001. College Bound seniors test scores – SAT. Cambridge, MA.

*Harvard University: affirmative action plan.* 1980.

Higher Education Guidelines, 1972. *U.S. Department of Health, Education, and Welfare.* Office of the Secretary. Office for Civil Rights.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

MARCHA Zumbi. 1996. *Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida.* Brasília: Cultura Gráfica e Ed. Ltda.

*OFFICE of Undergraduate Admission.* 2001. University of California at Berkeley: undergraduate profile.

*Plano Nacional de Educação.* 2003. Brasília.

*United States Office of Education.* 1967.

UNIVERSITY of California Guidelines on Fair and Equal Opportunities to Participate in Undergraduate and Graduate Programs. 1979. President David Saxon, June 12.

*Artigos de jornais*

- A Gazeta - Vitória-ES*, 26/12/01, Preconceito às avessas, José Augusto Carvalho.
- Chronicle of Higher Education, 8/11/1967. *Vigorous Berkeley Program Doubles Minority Groups*.
- Correio Brasiliense*, 05/09/01, Cota cem, Cristovam Buarque.
- Correio Brasiliense*, 06/09/01, Presidente do Supremo defende cotas para negros.
- Correio Braziliense*, 05/09/01, Apartheid no ensino superior.
- Correio Braziliense*, 28/08/01. Editorial.
- Estado de Minas*, 04/11/01, Três gerações de direitos negados.
- Estado de São Paulo*, 29/08/01. Editorial.
- Folha de São Paulo*, 23/08/01, Cotas de racismo, editorial.
- Gazeta Mercantil*, 28/08/2001, Loquacidade fora da realidade.
- Jornal do Brasil*, 27/08/01, Desigualdade racial não é reduzida, Eliane Azevedo.
- O Dia*, 31/08/01, Cotas para negros na faculdade, Faces do Racismo, Cícero Filho, reitor da UFF.
- O Estado de São Paulo*, 15/12/01, Aviltante discriminação racial, Mauro Chaves.
- O Estado de São Paulo*, 28/01/2004, Cota leva mais de sete mil negros à universidade, Marcos Souza.
- O Globo*, 19/04/02, Racismo as Avessas, M. Pio Correa.
- O Globo*, 21/12/01, Cotas e montes de areia, Ronald Fucs.
- O Globo*, 22/03/02, Que Deus te faça aluno da UERJ, Ronald Fucs.
- Revista Isto É*, 10/10/01, Igualdade Racial é Blefe, Liana Melo.

## **7. ANEXOS**

**QUESTIONÁRIO** (para uso do entrevistador)

Entrevistador: _____
Data: ____/____/____
Número questionário: _____

<b>I. Dados Pessoais</b>								
1. Sexo: [ ] F [ ] M		2. Estado Civil: _____			3. Data de nascimento: ____/____/____			
4. Local de nascimento: (cidade) _____ (estado) _____								
5. Como você se classificaria de acordo com sua cor/raça? _____								
6. E de acordo com os termos do IBGE, como você se classificaria? a. [ ] branco b. [ ] pardo c. [ ] preto d. [ ] amarelo e. [ ] indígena								
Assinale o grau de escolaridade mais alto:	Ensino fundamental		Ensino Médio		Curso Superior		Pós-graduação	
	incompleto	completo	incompleto	completo	incompleto	completo	incompleto	completo
7. Grau de escolaridade do pai								
8. Grau de escolaridade da mãe								
<b>II. Condições sócio-econômicas</b>								
9. Gostaria que você me respondesse a quantidade que você possui no seu domicílio dos seguintes itens: (marque um X na quantidade)								
ITENS	QUANTIDADE							
	Nenhum	1	2	3	4 ou mais			
Carro/automóvel								
TV em cores								
Banheiro								
Empregada mensalista								
Rádio								
Aspirador de pó								
Geladeira duplex ou freezer								
Vídeo cassete								
Máquina de lavar roupa								
10. Você tem em casa:								
A. ITENS	Sim				Não			
Telefone celular								
Telefone em casa								
Fax em casa								
Microcomputador em casa								
Acesso a Internet em casa								
TV a cabo/satélite em casa								
11. Considerando todas as pessoas de sua casa/família que trabalham ou têm algum tipo de rendimento, de quanto foi a renda total no último mês? _____								
12. Você tem renda pessoal? a. [ ] não b. [ ] sim. De quanto? _____								



22. Abaixo estão algumas coisas que as pessoas costumam dizer e gostaria que você me dissesse se você *concorda fortemente (CF)*, *concorda (C)*, *discorda (D)*, *discorda fortemente (DF)*.

	CF	C	D	DF
a. Todas as pessoas, independente de sua cor/raça, deveriam ser tratadas da mesma forma e ter os mesmos direitos	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
b. Igualdade de oportunidades para brancos e negros é algo importante mas não é realmente uma função do governo garanti-la	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
c. O governo federal deve fazer de tudo que puder para melhorar as condições sociais e econômicas dos negros	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
d. O governo não deve fazer nenhum esforço especial para ajudar os negros porque eles mesmos devem se ajudar	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

23. De acordo com dados estatísticos, os negros recebem um salário menor que os brancos e são 68% daqueles que vivem abaixo da linha de pobreza no Brasil. Na sua opinião, qual o **principal motivo** que leva a população negra a viver em piores condições que a população branca? (Assinale apenas uma resposta)

- a. [ ] *O preconceito e a discriminação que existe contra os negros*  
 b. [ ] *Os negros que não aproveitam as oportunidades que têm para melhorar de vida*  
 c. [ ] *A falta de mão-de-obra qualificada negra*  
 d. [ ] *Falta de políticas por parte do governo*  
 e. [ ] *Outra resposta: \_\_\_\_\_*  
 f. [ ] *Não sabe*

24. Ao lado de cada uma das frases abaixo, por favor indique se você *concorda fortemente (CF)*, *concorda (C)*, *discorda (D)*, *discorda fortemente (DF)*.

	CF	C	D	DF
a. Se pudessem comer bem e estudar numa boa escola, os negros sempre teriam sucesso profissional	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
b. Toda raça tem gente competente e incompetente, isso não depende da cor da pele	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
c. Japoneses, alemães, italianos e outros imigrantes superaram as dificuldades e progrediram socialmente no Brasil. Os negros deveriam fazer o mesmo sem precisar de nenhum favor por parte do Estado ou da sociedade	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
d. Empenho e esforço na vida oferecem pouca garantia de sucesso para os negros	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
e. Anos de escravidão e discriminação criaram condições que tornam difíceis para os negros conseguirem sair da pobreza	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
f. Os negros não têm problemas relacionados à sua cor	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
g. Os problemas dos negros são iguais àqueles enfrentados pela maioria da população pobre	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
h. No Brasil, brancos e negros são tratados de forma diferenciada	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
i. Não existe preconceito no Brasil, pois somos uma nação miscigenada e sem conflitos raciais	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

25. O que acontecerá se uma pessoa, vinda da escola pública, estudar bastante para o vestibular da Fuvest? Assinale a frase com a qual você **mais concorda**.

- a. [ ] *Provavelmente ela conseguirá ingressar no curso desejado se realmente se esforçar, ainda que não seja fácil*  
 b. [ ] *Não importa o esforço que ela faça, dificilmente ela terá chances de ingressar*  
 c. [ ] *Talvez ela até consiga ingressar, mas apenas nos cursos onde a concorrência é baixa*  
 d. [ ] *Depende da capacidade da pessoa*  
 e. [ ] *Não sabe*

26. O Ministro da Justiça assinou uma portaria que determina a contratação, até o final de 2002, de 20% de negros, 20% de mulheres e 5% de portadores de deficiências físicas nos cargos de assessoria do Ministério. Com relação a essa decisão você:

- a.  *Concorda totalmente*  
 b.  *Concorda em parte*  
 c.  *Discorda totalmente*  
 d.  *Discorda em parte*  
 e.  *Não sabe*

27. Na USP, apenas 1% de pretos e 6% de pardos ingressaram no ano de 2001, quando eles representam ao todo 25% da população do Estado. Em 37 cursos, não entrou nenhum estudante que se classificou como preto. Na sua opinião, essa pequena presença de negros na USP ocorre porque: (assinale a frase com a qual você **mais concorda**)

- a.  *Como negros são geralmente mais pobres e frequentaram a escola pública, eles estão menos preparados para o vestibular.*  
 b.  *Como os negros sofreram mais discriminação devido à sua cor/raça, tanto na escola quanto na sociedade, eles têm mais dificuldades para entrar numa universidade como a USP*  
 c.  *Os negros não estudaram e não se esforçaram o bastante*  
 d.  *Devido a maior aptidão dos negros para atividades culturais e esportivas*  
 e.  *Porque os negros têm de ir trabalhar desde cedo*  
 f.  *Não sabe*

28. Você sabia que, já no vestibular de 2003, a UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, vai utilizar cotas para negros e estudantes vindos de escolas públicas?

- a.  *sabia*    b.  *não sabia*

29. O que você acha dessa proposta?

- a.  *Concorda totalmente*  
 b.  *Concorda em parte*  
 c.  *Discorda totalmente*  
 d.  *Discorda em parte*  
 e.  *Não sabe*

30. Seria melhor se fossem cotas só para negros?

- a.  *sim*    b.  *não*    c.  *Não sabe*

31. Seria melhor se fossem cotas só para alunos das escolas públicas?

- a.  *sim*    b.  *não*    c.  *Não sabe*

32. Ao lado de cada uma das frases abaixo que as pessoas costumam falar sobre essas políticas, por favor indique se você *concorda fortemente (CF)*, *concorda (C)*, *discorda (D)*, *discorda fortemente (DF)*.

	CF	C	D	DF
a. <i>Políticas de cotas são uma boa forma de corrigir desigualdades raciais históricas</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. <i>Políticas de cotas deveriam ser adotadas junto com um maior investimento na educação básica</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. <i>Melhor seria investir apenas na educação básica</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. <i>As pessoas deveriam entrar na universidade somente por seus méritos e esforço próprios</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. <i>A universidade, além do vestibular, deveria também levar em conta na seleção as dificuldades enfrentadas pelos candidatos devido às suas condições sociais e raciais</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. <i>As pessoas não deveriam entrar numa universidade favorecidos por uma lei como a reserva de vagas</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. <i>O vestibular realiza uma seleção injusta e deveria ser modificado</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. <i>O vestibular é injusto e deveria ser extinto</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Percepções e Impactos do Debate sobre Políticas de Igualdade, Racismo e Ensino Superior no Meio Estudantil

### Descrição e análise dos dados

#### *Análise de correlação*

Através da análise de correlação entre as variáveis foi possível identificar qual o impacto geral de cada variável explicativa (hipótese) nas diferentes variáveis respostas acerca das políticas de igualdade racial. Como é possível observar nas tabelas 1 e 2, com exceção do pertencimento racial, todas as demais variáveis atingiram algum grau de correlação com as políticas em questão.

Tabela 1 – Total de estudantes

	<b>Políticas de cotas gerais (Q26)</b>	<b>Política de cotas UERJ (Q29)</b>
Pertencimento racial (Q6)	-	-
Pertencimento à universidade	0.245	0.522
Situação de classe	-0.226	-0.415
Escolaridade pai (Q7)	0.173	0.360
Instituição do Ensino Médio (Q14)	0.131	0.270
Posição Política (Q20)	0.121*	0.222
Posição Igualdade (governo) (Q22c)	0.260	0.278
Vestibular justo (Q19a)	-0.126*	-0.326
Desigualdade racial (Q19c)	-	0.195
Discriminação racial (Q24h)	-	0.198
Explicação desigualdade (Q23)	-	0.252
Origem na pobreza (Q24g)	-	-0.152

\*p<0.01    \*\*p<0.05    obs: aqueles sem asterisco (\*) possuem significância p<0.001

Tabela 2 – Total de estudantes

	<b>Cotas para corrigir desigualdades (Q32a)</b>	<b>Cotas e investimento na educação básica (Q32b)</b>	<b>Investir só na educação básica (Q32c)</b>
Pertencimento racial (Q6)	-	-	-
Pertencimento à universidade	0.379	0.397	-0.313
Situação de classe	-0.303	-0.303	0.236
Escolaridade pai (Q7)	0.218	0.267	-0.211
Instituição do Ensino Médio (Q14)	0.178	0.203	-0.142
Posição Política (Q20)	0.191	0.218	-0.144
Posição Igualdade (governo) (Q22c)	0.203	0.253	-0.193
Vestibular justo (Q19a)	-0.180	-0.274	0.252
Desigualdade racial (Q19c)	0.198	0.162	-0.112**
Discriminação racial (Q24h)	0.097**	0.156	-0.144
Explicação desigualdade (Q23)	0.176	0.197	-0.157
Origem na pobreza (Q24g)	-0.094**	-0.154	0.132*

\*p<0.01    \*\*p<0.05    *obs:* aqueles sem asterisco (\*) possuem significância p<0.001

De acordo com os resultados obtidos, não encontramos uma relação direta entre o pertencimento racial dos entrevistados e suas posições acerca das políticas de igualdade racial (Q26, Q29, Q32a, Q32b, Q32c, Q32e). Através de outros métodos estatísticos como a análise bivariada e qui-quadrado, observamos que essa relação existe, ainda que não seja constante nem a mais significativa.

Já o fato de pertencer ou não à universidade foi o item que apresentou maior índice de correlação com as variáveis respostas. Alunos de cursinhos tenderam a apoiar as políticas de igualdade enquanto que alunos da USP se inclinaram para a oposição.

A situação de classe dos estudantes, avaliada através do Critério Brasil, foi a variável explicativa que apresentou a segunda maior correlação com as variáveis resposta, seguida pela escolaridade do pai e pelo tipo de instituição do ensino médio freqüentada. Nesses casos, quanto melhor a situação de classe, menor o apoio a políticas de igualdade. Essas três variáveis, indicativas no conjunto do nível sócio-econômico dos entrevistados, muito possivelmente encontram graus de sobreposição, o que deve ser considerado no momento da análise dos dados e das conclusões.

Com relação às noções de igualdade, aqueles que defenderam explicitamente uma atuação do governo na melhoria das condições de igualdade entre os grupos raciais (Q22c) foram também os que mais apoiaram políticas de igualdade racial. A posição política (Q20) dos entrevistados também seguiu uma correlação muito semelhante, ainda que ligeiramente mais fraca que a anterior.

As avaliações sobre o valor do mérito e a equidade do vestibular (Q19a) foram importantes e apresentaram correlação mais forte principalmente com as variáveis respostas que envolvem o acesso ao ensino superior, em especial com a política adotada pela UERJ.

Em termos do entendimento que os entrevistados possuíam sobre as relações raciais brasileiras, a variável com maior correlação foi aquela referente às explicações oferecidas para as desigualdades raciais (Q23). A percepção sobre o preconceito e discriminação racial (Q19c, Q24h) também apresentou correlação significativa com as variáveis respostas, mas seu peso foi menor.

Por fim, foi possível observar que existe uma correlação entre as próprias variáveis respostas, onde aqueles que concordaram com a política de cotas da Uerj (Q29), tenderam a concordar com a idéia de que cotas poderiam corrigir desigualdades raciais (Q32a), com a proposta de combinar cotas com maior investimento na educação básica (Q32b), com a inclusão no vestibular de uma análise das condições sociais e raciais dos candidatos (Q32e), e a discordar do investimento exclusivo na educação básica (Q32c). É interessante notar que a política de cotas para mulheres, negros e deficientes no mercado de trabalho (Q26) encontrou amplo apoio entre os entrevistados, mas estes nem sempre mantiveram a mesma opinião quando a situação envolvia o ensino superior.

Considerando que o objeto dessa pesquisa envolve a temática racial, ainda um assunto que constrange a muitos, valeria ainda fazer alguns esclarecimentos sobre como estamos entendendo a "sinceridade" das respostas dadas pelos entrevistados. Será que todos efetivamente defendem as posições que declararam nos questionários? Será que alguns entrevistados não teriam amenizado sua discordância em relação à determinadas políticas de igualdade racial por receio de serem identificados (ou à sua instituição) como racistas ou preconceituosos?

Um entrevistado, enquanto preenchia o questionário, comentou com o entrevistador: "você não quer dizer que minha universidade é racista...". Outro se recusou a declarar a renda familiar dizendo que "depois vocês vão falar que só tem rico na universidade..." Ambos parecem

identificar em algumas das questões uma ameaça a seus interesses, mais ou menos difusos. Em outro caso, alunos que se declararam negros entenderam que algumas das questões formuladas seriam racistas.

Em termos metodológicos, esses aspectos foram considerados e resultaram na decisão de não identificar os entrevistados e de deixa-los eles próprios responderem ao questionário. Quanto à possibilidade de algumas questões, mesmo assim, causarem constrangimentos, não haveria problemas, pois como o foco dessa pesquisa recai sobre as políticas de igualdade racial, tema próprio do espaço e debate públicos, o que importa é aquilo explicitado através do discurso. No caso, do questionário. Nossa intenção não foi medir o nível de preconceito e discriminação raciais dos estudantes, mas sim como, independente da manifestação destes, os entrevistados se posicionariam sobre o tema e se apoiariam possíveis políticas que viriam a solucioná-los.

## **Análise bivariada**

### ***I – Pertencimento racial***

Os resultados da questão aberta a respeito da cor/raça dos estudantes tenderam a reforçar as conclusões de pesquisas anteriores que apontavam a existência de uma concentração das respostas em torno das classificações utilizadas pelo IBGE – branco, preto, pardo, amarelo (Valle e Silva, 1996) No entanto, ninguém se definiu espontaneamente como preto; os termos preferidos nesse caso foram: negro, moreno, mestiço e mulato.

A Cor/raça dos estudantes, de acordo com os critérios do IBGE, variou significativamente entre os alunos da USP e dos cursinhos. Nos alunos da USP, a grande maioria era branca (79%), seguida dos amarelos com 13%, e apenas 7,5% de pardos e pretos. Essa amostra reflete o perfil geral dos ingressantes na USP. Junto aos alunos de cursinhos a situação se modifica: os brancos continuam maioria, mas agora com 55%, enquanto pardos e pretos são 40% e amarelos apenas 3%.

Tabela 3

<b>Classificação Racial (Q6)</b>	<b>N</b>	<b>Alunos cursinhos (%)</b>	<b>N</b>	<b>Alunos USP (%)</b>
Branco	115	55	267	79
Preto e Pardo (Negro)*	84	40	43	13
Amarelo	7	4	26	7.5
Índio	2	1	1	0.5
<b>Total</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>337</b>	<b>100</b>

\*Obs.: Os pretos e pardos foram agrupados como “negros” para efeitos estatísticos devido ao número reduzido de pretos.

No cruzamento entre as variáveis Cor e Classe (Critério Brasil), observamos significativas distinções entre os grupos raciais. A maioria dos pretos e pardos pertencia às classes C e D enquanto que mais de 80% dos brancos e amarelos estariam nas classes A e B. Analisando os extremos, vemos que na classe A1 não existia nenhum preto ou pardo e na classe D nenhum amarelo.

Tabela 4

<b>Cor/IBGE</b>	<b>Classe (%)</b>				
	A1	A2	B	C	D
brancos	7	25	39	24	5
pardos	0	8	24	50	18
pretos	0	5	10	47	38
amarelos	10	39	38	13	0

Com relação à adesão aos valores de igualdade, foi unânime o apoio à concepção formal de igualdade entre os diferentes grupos raciais (Q22a, Q24b). Essa postura favorável também se manteve em situações que exigiam uma maior intervenção do governo na garantia da igualdade. A grande maioria dos entrevistados concordou com a defesa da igualdade de condições para negros por parte do governo, ainda que o apoio nesse caso tenha sido maior entre pretos e pardos do que entre brancos e amarelos (Q22c), conforme observamos na tabela 5. Mesmo assim, é interessante observar o amplo apoio que essa posição recebeu. Uma explicação talvez seja a existência de uma variedade de sentidos sobre o significado de "tudo que puder", presente na frase da questão 22c.

Tabela 5

Cor/IBGE	Igualdade de condições(Q22c) (%)	
	concordam	discordam
brancos	74	26
amarelos	71	29
negros	90	10

(frase: “O governo federal deve fazer tudo que puder para melhorar as condições sociais e econômicas dos negros”)

Com relação à avaliação das relações raciais brasileiras, parece inexistir diferença de opiniões sobre o tema entre os grupos raciais. Foram praticamente unânimes a negação da existência de uma democracia racial (Q24i) e o reconhecimento do preconceito e/ou discriminação racial vigentes no país (Q24f e Q24h). Esses resultados parecem indicar, ao menos no plano do discurso, uma mudança no tratamento da questão racial na medida em que se assumiu amplamente a existência de um tratamento diferenciado de acordo com a cor dos indivíduos. No entanto, esse reconhecimento variou de acordo com o ambiente a que se referia: a percepção sobre a discriminação racial foi significativamente maior quando referida à sociedade em geral do que naquela relativa à universidade. Questionados sobre se brancos e negros são tratados de forma diferenciada no Brasil (Q24h), a grande maioria de todos os grupos raciais esteve de acordo, mas quando a questão é se estudantes brancos têm mais chances de entrar numa boa universidade do que estudantes negros (Q19c), pretos e pardos tenderam a reconhecer essa desigualdade enquanto que brancos e amarelos tenderam a negá-la. A tabela a seguir apresenta esses dados com mais detalhes.

Tabela 6

Cor/IBGE	Tratamento Diferenciado (Q24h) (%)		Desigualdades de chances no ensino superior (Q19c)(%)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
brancos	85	15	45	55
pardos	93	7	54	46
pretos	90	10	70	30
amarelos	87	13	40	60

Quando a questão diz respeito às respostas oferecidas para explicar as desigualdades raciais, as posições dos diferentes grupos tenderam a se diferenciar mais. A única unanimidade ocorreu na questão que remetia os problemas sociais enfrentados pelos negros hoje à escravidão e discriminação sofridas no passado (Q24e). Todos estiveram de acordo nesse ponto. Quando indagados sobre o principal motivo das desigualdades raciais brasileiras (Q23), a maioria dos

entrevistados identificou o preconceito e a discriminação existentes contra os negros como sua causa, sendo que a maioria das respostas ao item “outra resposta” remeteram a explicação das desigualdades à história de escravidão do Brasil. A terceira principal motivação apresentada foi a falta de mão-de-obra qualificada negra, resposta dada principalmente por brancos e amarelos, conforme observamos na tabela 7.

Tabela 7

<b>Questão: Motivos das desigualdades raciais (Q23)</b>	<b>Cor/IBGE (%)</b>		
	brancos	amarelos	negros
a. O preconceito e discriminação que existe contra os negros	47	40	65
b. Os negros que não aproveitam as oportunidades que têm para melhorar de vida	1	2	0
c. A falta de mão-de-obra qualificada negra	13	19	6
d. Falta de políticas por parte do governo	9	4	6
e. Outra resposta	25	27	22

(Questão: De acordo com dados estatísticos, os negros recebem um menor salário que os brancos e são 68% daqueles que vivem abaixo da linha de pobreza no Brasil. Na sua opinião, qual o principal motivo que leva a população negra viver em piores condições que a população branca?)

A visão das desigualdades raciais como tendo origem em questões como a pobreza (Q24g) encontrou forte adesão entre os entrevistados, mas houve uma variação de acordo com os grupos raciais, sendo os pretos aqueles que mais discordaram dessa posição, como apresentamos na tabela 8. O embate entre as explicações que remetem o problema das desigualdades raciais a uma questão de classe ou de raça já antigo nas discussões sobre as relações raciais brasileiras. Durante muito tempo, não se reconheceu a existência de um problema especificamente racial no país. Ainda que essa postura tenha sido observada em algumas respostas dos entrevistados, vale observar que outros começam a discordar dessa explicação.

Tabela 8

<b>Cor/IBGE</b>	<b>Problema seria pobreza (Q24g) (%)</b>	
	concordam	discordam
brancos	74	26
pardos	65	35
pretos	50	50
amarelos	67	33

Quando à situação das desigualdades raciais refere-se ao ensino superior (Q27), observou-se a mesma predominância de respostas que identificam a pobreza como principal explicação para a diferença no acesso à universidade, como observamos na tabela a seguir.

Tabela 9

<b>Questão: Motivos das desigualdades raciais no ensino superior (Q27)</b>	<b>Cor/IBGE (%)</b>			
	brancos	pardos	pretos	amarelos
a. Como negros são geralmente mais pobres e freqüentaram a escola pública, eles estão menos preparados para o vestibular	78	62	35	78
b. Como os negros sofreram mais discriminação devido à sua cor/raça, tanto na escola quanto na sociedade, eles têm mais dificuldade para entrar numa universidade como a USP	13	27	45	14

(Questão 27: Na USP, apenas 1% de pretos e 6% de pardos ingressaram no ano de 2001, quando eles representam ao todo 25% da população do Estado. Em 37 cursos, não entrou nenhum estudante que se classificou como preto. Na sua opinião, essa pequena presença de negros na USP ocorre porque...)

Questionados sobre o valor que atribuem ao mérito individual como critério definidor do sucesso alcançado na vida (Q24d), a maioria dos entrevistados tendeu a percebê-lo como algo positivo, mas pretos e amarelos se diferenciaram no peso dado ao esforço de cada um. Quando a questão se volta para o âmbito da universidade (Q19d), os grupos raciais ficaram divididos quanto ao peso atribuído ao mérito.

Quando exploramos melhor essa situação no ensino superior (Q25), essa tendência de valorização do mérito se repetiu, mas com algumas gradações interessantes, como percebemos através da tabela 10.

Tabela 10

<b>Questão: O que acontecerá se uma pessoa, vinda da escola pública, estudar bastante para o vestibular da Fuvest?(Q25)</b>	<b>Cor/IBGE (%)</b>		
	brancos	amarelos	negros
a. Provavelmente ela conseguirá ingressar no curso desejado se realmente se esforçar, ainda que não seja fácil	55	42	61
d. Depende da capacidade da pessoa	27	31	19
c. Talvez ela até consiga ingressar, mas apenas nos cursos onde a concorrência é baixa	12	23	13
b. Não importa o esforço que ela faça, dificilmente terá chances de ingressar	3	4	6

Com relação ao posicionamento dos grupos sobre as políticas de igualdade racial, aquela que encontrou maior apoio foi a política de cotas gerais do Ministério da Justiça (Q26), voltada

para negros, mulheres e deficientes. Nesse caso, a maioria de todos os grupos raciais concordou com a política, sendo que o apoio foi maior entre os negros (81%) se comparado com os brancos (64%) e os amarelos (58%).

Quando a questão é dirigida diretamente ao ensino superior, e apenas para negros e carentes, como no caso da política de cotas da Uerj (Q29), apenas os negros continuaram apoiando a proposta (76%), enquanto que o apoio entre brancos caiu para 42% e entre amarelos para 29%.

Tabela 11

Cor/IBGE	Cotas para negros e alunos escola pública – UERJ (Q29) (%)	
	concordam	discordam
brancos	42	58
amarelos	29	71
negros	76	24

Questionados sobre o uso de cotas como forma de corrigir desigualdades especificamente raciais (Q32a), o apoio no geral diminuiu. Os negros ficaram praticamente divididos sobre o assunto e entre os brancos e amarelos apenas uma minoria concordou com a proposta.

A política voltada para o ensino superior que recebeu o maior apoio dos diversos grupos raciais foi aquela que propôs uma combinação entre uma política de cotas e a melhoria da educação básica, com a qual concordaram 84% dos negros, 63% dos brancos e 56% dos amarelos.

Tabela 12

Cor/IBGE	Cotas e investimento na educação básica (32b)(%)	
	concordam	discordam
brancos	63	37
amarelos	56	44
negros	84	16

É interessante que, diante da possibilidade apenas da melhoria da educação básica (Q32c), o apoio diminuiu entre todos os grupos raciais, com a exceção dos amarelos, onde 75% passaram a concordar com a solução. Essa diferenciação dos amarelos também ficou nítida na questão que propôs considerar no vestibular as condições sociais e raciais dos candidatos (Q32e), onde os negros em sua maioria apoiaram a proposta, os brancos ficaram divididos e entre os amarelos apenas 27% foram favorável.

## ***II – Pertencimento à Universidade***

### *Grau de escolaridade dos pais*

O perfil da escolaridade dos pais (Q7 e Q8) entre os estudantes foi significativamente distinto. Enquanto que entre os alunos de cursinhos a maior porcentagem dos pais estava concentrada no ensino fundamental incompleto – pais com 40% e mães com 34% -, entre os alunos da USP a maioria dos pais possuía ensino superior completo – pais com 42% e mães com 43%. Como vemos, cada um dos grupos ficou no extremo oposto do outro em termos de trajetória educacional. Se considerarmos o contato que ambos os grupos de pais tiveram com o ensino superior, teremos que: dos alunos dos cursinhos, 80% dos pais pararam nos níveis anteriores e apenas 16% ingressaram em um curso superior; dos alunos da USP, 30% não ingressaram no nível superior e 70% freqüentaram um curso superior ou mesmo a pós-graduação. A diferença de proporções é enorme, mas não deixa de ser importante ressaltar que 30% dos alunos da USP entrevistados foram os primeiros na família a ingressarem num curso superior.

Tabela 13

<b>Escolaridade Pai (Q7)</b>	<b>Alunos cursinhos (%)</b>	<b>Alunos USP (%)</b>
Fundamental Incompleto	40	9
Fundamental Completo	11	6
Ensino Médio	29	15
Ensino Superior	11	54
Pós-graduação	5	16
<b>Total</b>	96	100

### *Condições sócio-econômicas dos alunos*

Entre os estudantes de cursinhos, de acordo com o Critério Brasil, pertenciam à classe C 53,5% dos entrevistados, à classe B2 18,5%, à classe B1 16,5%, à classe A2 1,5% e à classe A1 0,5%. Dos alunos da USP, eram oriundos da classe D 2,9% dos entrevistados, da classe C 13%, da classe B2 16,5%, da classe B1 22,5%, da classe A2 36% e da classe A1 9%. Na USP, pertencem às classes A1, A2 e B1 mais de 65% dos alunos; nos cursinhos, esse grupo representa menos de 20%. É interessante notar que, nos cursinhos, não encontramos alunos pertencentes à classe D.

### *Trajetória educacional*

A já esperada e significativa diferença em termos de instituição freqüentada foi comprovada. Os estudantes de cursinhos em sua grande maioria realizaram sua formação em escolas públicas – 81% no ensino fundamental e 80% no ensino médio-, enquanto que os estudantes da USP concentraram-se em instituições privadas – 62% no ensino fundamental e 71,5% no ensino médio.

### *Curso Pré-vestibular*

Dos alunos da USP, 67,5% freqüentaram um cursinho preparatório para o vestibular antes de ingressar na instituição. A grande maioria o realizou somente uma vez. Entre as instituições mais procuradas temos o Curso Anglo, Etapa e Objetivo, mas também cursinhos alternativos como o da POLI, Aprove e PSICO. Dos alunos dos cursinhos, 66% estavam realizando o curso pela primeira vez.

### *Procura por cursos na FUVEST*

Os cursos mais procurados na USP pelos alunos de cursinhos foram letras, matemática, história e física, representando 24,5% da demanda total. Poderíamos imaginar que esses dados revelam uma tendência desses alunos optarem por cursos conhecidos como de menor concorrência. Entretanto, analisando o conjunto dos cursos, vemos que 33% da demanda foi por cursos que possuem alta relação de candidatos por vaga, o que poderia indicar que nem sempre prevalece a lógica anterior, que enfatiza o pragmatismo na escolha do curso.

### *Participação política*

Questionados quanto à sua posição política (Q20), a grande maioria dos alunos dos cursinhos (73%) classificou-se como de "esquerda", seguidos por 20% que se definiram como ao "centro" e apenas 6% que estavam à "direita". Entre os alunos da USP, a porcentagem mais significativa continua sendo daqueles que se definiram como de "esquerda" (54%), seguida de 27% que se classificam como mais ao "centro" e de 17% à "direita".

A taxa de filiação a algum partido (Q21) foi semelhante entre os estudantes de cursinhos (33%) e alunos da USP (29%), sendo que mais de 80% dos filiados pertenciam ao Partido dos Trabalhadores - PT.

### *A igualdade racial e participação do governo*

Como já era esperado, especialmente no Brasil, a quase totalidade dos alunos tanto de cursinhos como da USP concordou fortemente com a igualdade formal para brancos e negros (Q22a, Q22d, Q24b). Quanto à participação do governo na garantia dessa igualdade, a tendência geral foi apóia-la. Para 72,7% dos alunos de cursinhos e 66,3% dos alunos da USP é uma função do governo assegurá-la. Concordaram que o governo federal deve fazer tudo que puder para melhorar as condições sociais e econômicas dos negros (Q22c) 87,5% dos estudantes de cursinhos e 74% dos alunos da USP. Dos alunos dos cursinhos 92% e dos alunos da USP 90,5% discordaram da frase “O governo não deve fazer nenhum esforço especial para ajudar os negros porque eles mesmos devem se ajudar” (Q22d).

Perguntados sobre se os negros deveriam fazer o mesmo que os imigrantes que superaram dificuldades e progrediram socialmente no Brasil sem precisar de favor do Estado (Q22c), 74% de ambos os grupos de alunos discordaram. Alguns entrevistados chegaram a tecer comentários ao lado da questão, justificando que os negros, diferentemente dos imigrantes, foram forçados a vir ao Brasil e escravizados.

### *Avaliação das relações raciais no Brasil*

A quase totalidade dos alunos concordou com a afirmação da existência de uma distribuição igual de talentos entre os grupos raciais (Q24b). Quanto ao mito da democracia racial, que contribui para a percepção de que não teríamos preconceito e discriminação raciais no Brasil, este parece estar enfraquecido. Acima de 90% dos alunos discordaram que os negros não têm problemas relacionados a sua cor (Q24f) e que não existe preconceito no Brasil porque seríamos uma nação miscigenada e sem conflitos raciais (Q24i). Concordaram que brancos e negros são tratados de forma diferenciada no Brasil (Q24h) 90% dos alunos dos cursinhos e 82% dos alunos da USP.

### *Os motivos das desigualdades raciais*

Questionados sobre a principal causa das desigualdades de condições de vida entre brancos e negros no Brasil (Q23), 73,7% dos alunos do cursinho identificaram como motivo o preconceito e a discriminação existente contra os negros. Dentre os alunos da USP, 34% identificaram como causa o preconceito e a discriminação, e 24% apontaram a questão histórica da escravidão, no item outra resposta. A falta de mão-de-obra qualificada negra foi a principal motivação das desigualdades para 17,5% dos alunos da USP e 3% dos alunos dos cursinhos; e a falta de políticas por parte do governo foi a resposta de 7,6% dos alunos dos cursinhos e 5,6% dos alunos da USP. Menos de 1% dos estudantes de ambos os grupos identificaram o não aproveitamento das oportunidades por parte dos negros como causa das desigualdades, indicando pouca aceitação da responsabilização exclusivamente individual.

Questionados sobre se os problemas enfrentados pelos negros seriam iguais àqueles da população pobre (Q24g), 67% dos alunos dos cursinhos e 71,6% dos alunos da USP concordaram.

Mais de 80% dos alunos de ambos os grupos concordaram que a escravidão e a discriminação são em parte responsáveis pelas dificuldades dos negros de superarem a condição de pobreza (Q24e).

Perguntados sobre o motivo da diminuta presença de negros na USP (Q27), a grande maioria dos alunos da universidade (87%) justificou que os negros são geralmente mais pobres e alunos de escolas públicas, o que os tornou menos preparados para enfrentar o vestibular da Fuvest. Já os alunos dos cursinhos ficaram mais divididos sobre o assunto. Concordaram com a motivação acima citada 48,3%, mas 34,4% identificaram na discriminação racial a causa da baixa presença de negros, enquanto que apenas 6% dos alunos da USP fizeram o mesmo.

### *O valor do mérito individual*

Os alunos de cursinhos ficaram divididos quando questionados sobre se estudantes entram numa boa universidade apenas por seus próprios méritos (Q19d), ao passo que alunos da USP tenderam mais a discordar (56,2%) do que concordar (43,8%).

Questionados sobre o que aconteceria com uma pessoa oriunda da escola pública que estudasse bastante para passar no vestibular da Fuvest (Q25), 60,3% dos alunos dos cursinhos e

51,2% dos alunos da USP entenderam que ela provavelmente conseguirá ingressar no curso desejado se realmente se esforçar, e 19,1% dos entrevistados dos cursinhos e 30% dos da USP afirmaram que depende mais da capacidade de cada indivíduo. Um grande peso é dado ao esforço e capacidade individuais. Outros relativizaram essas chances de sucesso, ao afirmarem que o ingresso é até possível, mas apenas em cursos de baixa concorrência, posição assumida por 14,3% dos alunos de cursinhos e 12,4% dos alunos da USP. Mas menos de 5% dos alunos concordaram que, não importa o quanto se esforce, um aluno de escola pública dificilmente terá chances de ingressar na USP.

Ambos os grupos de estudantes pareceram valorizar o esforço individual diante de adversidades. Perguntados se empenho e esforço na vida oferecem pouca garantia de sucesso para os negros (Q24d), 73% dos alunos de cursinhos e 74% dos alunos da USP discordaram.

#### *Avaliações sobre o vestibular*

As principais divergências entre os dois grupos de estudantes foram aquelas relacionadas à sua avaliação sobre o vestibular e formas alternativas de ingresso, o que já era esperado, pois a questão tem influência direta nos interesses daqueles que pretendem uma vaga em um curso da USP. Questionados se o vestibular seria um método justo de seleção (19a), a maioria dos alunos de cursinhos tendeu a discordar (68,4%) e a maioria dos alunos da USP tendeu a concordar (69,5%).

Tabela 14

<b>Vestibular é justo (Q19a)</b>	<b>Alunos cursinho (%)</b>	<b>Alunos USP (%)</b>
Discordo	68	30
Concordo	31	70
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Perguntados sobre se pessoas ricas têm mais chances de ingressarem em uma boa universidade do que pobres (19b), as respostas foram consensuais entre os dois grupos e majoritariamente concordantes com a afirmativa: 87,5% entre alunos de cursinhos e 92,3% entre alunos da USP. Quando a questão é se brancos teriam mais chances que negros (19c), as respostas dos dois grupos continuaram próximas, mas os alunos dos cursinhos ficaram praticamente divididos sobre o assunto - 50,2% discordaram da afirmação e 47,4% concordaram-

, enquanto que entre alunos da USP foi maior a tendência a discordarem (55%) do que concordarem (44,7%).

Quando perguntados sobre se o vestibular realiza uma seleção injusta e se deveria ser modificado (Q32g), 44,4% dos alunos da USP concordaram com a afirmação, ao passo que o apoio subiu para 85% e entre os alunos de cursinhos. Já a proposta de extinção do vestibular não foi consensual nem mesmo entre os estudantes de cursinhos. Eles ficaram divididos sobre o assunto, com 50,7% contrários e 47,3 favoráveis. Entre os estudantes da USP, a grande maioria (88%) foi contrária. A tendência, mesmo entre aqueles às vésperas de realizar o exame, foi apoiar o vestibular como método de seleção, ainda que tenha de ser modificado.

#### *Avaliação das políticas de igualdade racial*

Quanto ao nível de conhecimento sobre políticas raciais implementadas no acesso ao ensino superior, 66% dos alunos dos cursinhos e 71,6% dos alunos da USP desconheciam a política de cotas sociais e raciais adotada pela UERJ a partir de 2002. O tema é bem recente, mas nos surpreendeu o desconhecimento dos estudantes de cursinhos sobre a referida política, já que seriam potenciais beneficiados.

Sobre as posições dos estudantes a respeito dessa política de cotas sociais e raciais, a grande maioria dos alunos dos cursinhos concordou com a mesma (80%) enquanto que a grande maioria dos alunos da USP discordou (72%). Questionados se seria melhor uma política de cotas apenas para os negros, a grande maioria tanto dos alunos da USP (92%) quanto dos alunos dos cursinhos (83,2%) discordou. Sobre se seria melhor uma proposta de cotas só para alunos de escolas públicas, 46% dos estudantes de cursinhos concordaram e 25,1% dos estudantes da USP concordaram.

Tabela 15

<b>Cotas para negros e estudantes da escola pública – UERJ (Q29)</b>	<b>Alunos cursinhos (%)</b>	<b>Alunos USP (%)</b>
Concorda	80	26
Discorda	20	72
<b>Total</b>	100	98

É interessante observar que o nível de concordância com a política de cotas se altera entre os alunos da USP quando estas saem do âmbito da Universidade e se voltam para o mercado de trabalho e também passam a abranger um grupo alvo mais amplo, incluindo além de negros, mulheres e deficientes. Quando perguntados sobre sua posição em relação à política de cotas utilizada pelo Ministério da Justiça, 55,3% dos alunos da USP e 81% dos alunos dos cursinhos concordaram com a mesma.

Tabela 16

<b>Cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26)</b>	<b>Alunos cursinhos (%)</b>	<b>Alunos USP (%)</b>
Concorda	81	55
Discorda	18	43
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>98</b>

Foram nas opiniões sobre políticas de cotas e o vestibular que as posições de estudantes de cursinhos e da USP se mostraram mais divergentes. Perguntados se as políticas de cotas são uma boa forma de corrigir desigualdades raciais históricas, 52,1% dos alunos dos cursinhos concordaram ao passo que 82,5% dos alunos da USP discordaram. Quando a proposta foi combinar uma política de cotas com um maior investimento na educação básica, o apoio aumentou: 51,5% dos alunos da USP e 88,5% dos alunos de cursinhos concordaram. Questionados se um investimento apenas na educação básica seria melhor, 60,7% dos alunos de cursinhos discordaram, ao contrário de 69% dos alunos da USP que concordaram, com 43% que concordam fortemente. Interessante observar que os estudantes de cursinhos pareceram ser bem mais céticos que os da USP quanto à possibilidade de melhoria da educação básica oferecida no setor público Brasil.

Questionados sobre se a universidade, além do vestibular, deveria também considerar na seleção as dificuldades enfrentadas pelos candidatos devido às suas condições sociais e raciais, 80,3% dos alunos dos cursinhos foi de acordo enquanto que 66% dos alunos da USP discordaram da proposta e apenas 33,1% concordaram.

## ***II – Pertencimento de Classe***

Analisando a variável explicativa do pertencimento de classe, definido através do Critério Brasil, observamos que a defesa da igualdade formal foi praticamente uma unanimidade entre as diversas classes. Até mesmo a igualdade de condições foi apoiada pela grande maioria em todas

as classes. É interessante perceber uma quase unanimidade na discordância com a idéia de uma democracia racial brasileira (Q24i); a exceção foi a classe A1, onde 23% concordam com essa visão. Foi também quase unânime o reconhecimento da discriminação sofrida pelos negros (Q24f e 24h), ainda que a concordância entre aqueles da classe A1 novamente tenha sido menor (65%). O mesmo já não ocorreu quando a questão foi o reconhecimento da existência de uma desigualdade racial no acesso ao ensino superior, quando apenas a classe D concordou com a afirmação (Q19c), conforme a tabela seguinte.

Tabela 17

Classe	Estudantes brancos têm de entrar na universidade mais chances que negros (Q19c) (%)	
	concordam	discordam
A1	29	71
A2	44	56
B1	47	53
B2	38	62
C	52	48
D	62	38

Quanto às explicações sobre as desigualdades raciais, a grande maioria atribuiu à escravidão e à discriminação racial a explicação para a situação de pobreza enfrentada hoje pela população negra (Q24e). Por outro lado, também uma grande maioria entendeu que os problemas dos negros seriam os mesmos daqueles enfrentados pela população pobre (Q24g). A maioria das classes B2, C e D identificou o preconceito como principal motivo das desigualdades raciais no mercado de trabalho (Q23); o segundo item mais assinalado foi “outra resposta”, onde predominou a referência à história de escravidão no Brasil. Nas classes A1, A2 e B1, as respostas ficaram diluídas entre preconceito, "outra resposta" e a falta de mão-de-obra qualificada.

Quando questionados sobre a explicação para as desigualdades raciais no acesso ao ensino superior (Q27), a maioria, especialmente as classes A1, A2, B1 e B2, identificaram a origem socialmente desfavorecida dos negros como a causa principal. A discriminação racial só alcançou índice de resposta mais significativo entre as classes C e D, com 29% e 44%. É interessante observar que a responsabilização individual praticamente inexistiu.

Na questão 25, procuramos medir o peso dado pelos estudantes ao mérito e esforço individuais na definição das chances de sucesso no vestibular da Fuvest. Com a exceção da classe A1, todas as demais optaram em sua maioria por defender o esforço individual, mas também reconhecer as dificuldades envolvidas no processo (item 1), conforme observamos na

tabela 18. A classe D foi a que apresentou maior apoio à resposta pragmática (item 3). Em todas as classes, sempre menos de 10% optou pela resposta que nega qualquer possibilidade de sucesso no vestibular da Fuvest (item 2).

Tabela 18

Classe	Questão (25) (%)				
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
A1	41	3	3	53	0
A2	53	5	12	28	2
B1	56	5	12	23	4
B2	61	2	10	24	3
C	59	3	16	21	1
D	43	7	24	24	2

(Frase: O que acontecerá se uma pessoa, vinda da escola pública, estudar bastante para o vestibular da Fuvest?)

Item 1: Provavelmente ela conseguirá ingressar no curso desejado se realmente se esforçar, ainda que não seja fácil

Item 2: Não importa o esforço que ela faça, dificilmente ela terá chances de ingressar

Item 3: Talvez ela até consiga ingressar, mas apenas nos cursos onde a concorrência é baixa

Item 4: Depende da capacidade da pessoa

Item 5: Não sabe)

No geral, as diversas classes tenderam a apoiar e valorizar o mérito e empenho individuais (Q19d, 24d).

Quanto à avaliação sobre a equidade do sistema vestibular (Q19a), esta foi nitidamente distinta em termos de classe social, onde as mais altas tenderam a concordar que o sistema é justo e as mais desfavorecidas a discordar, de acordo com a tabela seguinte.

Tabela 19

Classe	Vestibular é um método justo (Q19a) (%)	
	concordam	discordam
A1	78	22
A2	75	25
B1	63	37
B2	47	53
C	44	56
D	19	81

A mesma hierarquia social manteve-se quando a questão foi a possibilidade de mudança ou extinção do vestibular (Q32g e 32h). É interessante observar que a idéia do fim do vestibular não alcançou a grande maioria do apoio nem mesmo nas classes C e D, esta última com 54% de concordância, como percebemos na tabela 20.

Tabela 20

Classe	Vestibular deveria ser modificado (Q32g) (%)		Vestibular deveria ser extinto (Q32h) (%)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
A1	32	68	3	97
A2	40	60	5	95
B1	48	52	23	77
B2	68	32	23	77
C	82	18	39	61
D	81	19	54	46

Com relação às políticas de igualdade racial, aquela mais inclusiva, que abrange negros, mulheres e deficientes e é voltada ao mercado de trabalho (Q26), foi a que continuou recebendo o maior apoio entre as diferentes classes, com exceção da A1. Observem a tabela abaixo.

Tabela 21

Classe	Cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26) (%)	
	concordam	discordam
A1	45	55
A2	54	46
B1	60	40
B2	74	26
C	77	23
D	81	19

Quando a proposta é uma política de cotas no ensino superior (Q29), o apoio cai significativamente nas classes A1, A2, B1 e B2, que também correspondem às classes mais presentes na USP. O apoio é majoritário apenas entre as classes C e D, aquelas mais distantes da universidade, conforme a tabela 22.

Tabela 22

Classe	Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29) (%)	
	concordam	discordam
A1	27	73
A2	16	84
B1	40	60
B2	48	52
C	70	30
D	81	19

A proposta que sugere combinar uma política de cotas com um melhor investimento na educação básica (Q32b) foi a única que conseguiu o apoio da maioria das classes sociais, ainda que em graus variados, sendo que entre as classes C e D houve quase uma unanimidade.

Tabela 23

Classe	Cotas e investimento na educação básica (Q32b) (%)	
	concordam	discordam
A1	58	42
A2	48	52
B1	60	40
B2	62	38
C	84	16
D	95	5

#### *IV - Posição Política*<sup>40</sup>

A posição política, enquanto variável explicativa das distintas opiniões acerca de políticas de igualdade racial, apresentou correlação significativa e pode ser considerada um de seus aspectos relevantes. Dentro da divisão estabelecida entre "esquerda", "centro" e "direita", a maioria dos estudantes posicionou-se como de esquerda (63%), seguidos pelos de centro (24%) e depois de direita (13%).

<sup>40</sup> O uso dos termos "esquerda", "centro", e "direita" é controverso na literatura da área de ciência política, onde alguns autores entendem que não existe consenso na sociedade brasileira sobre seus significados. No entanto, diante da falta de melhores expressões e do fato de estarmos lidando com um público universitário e pré-universitário, optamos por utilizá-las. No decorrer da pesquisa não tivemos problemas com essa questão, que foi combinada com outra pergunta sobre a possível identidade partidária dos entrevistados como forma de controle.

No caso da política de cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26), observamos que a maioria dos grupos políticos manteve-se favorável, mas foi entre os de esquerda que encontramos maior apoio.

Tabela 24

Posição Política(Q20)	Cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26)			
	(números absolutos)		(porcentagem %)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
esquerda	236	92	72	28
centro	74	53	58	42
direita	37	32	54	46

A opinião favorável diminui em todos os grupos no caso da política de cotas da UERJ (Q29), sendo que o único grupo que continua com uma maioria a apoiá-la é o de esquerda, como vemos na tabela seguinte.

Tabela 25

Posição Política(Q20)	Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)			
	(números absolutos)		(porcentagem %)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
esquerda	189	139	58	42
centro	44	85	34	66
direita	17	52	25	75

Quando a proposta foi combinar uma política de cotas com maior investimento na educação básica (Q32b), o apoio cresceu e a maioria dos grupos voltou a ser favorável, ainda que entre os de centro e direita a diferença tenha sido tênue, como percebemos na tabela 26.

Tabela 26

Posição Política(Q20)	Cotas e investimento na educação básica (Q32b) (%)			
	(números absolutos)		(porcentagem %)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
esquerda	252	77	77	23
centro	66	62	52	48
direita	37	31	54	46

É interessante o que ocorreu quando perguntamos se seria melhor investir apenas na educação básica (Q32c), onde foram os grupos de centro e de direita que tiveram uma maioria de acordo, 67% e 68% respectivamente, e onde a esquerda ficou praticamente dividida.

Tabela 27

Posição Política(Q20)	Investir apenas na educação básica (Q32c)			
	(números absolutos)		(porcentagem %)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
esquerda	169	160	51	49
centro	86	42	67	33
direita	47	22	68	32

Conforme observamos na tabela 28, a proposta de flexibilizar o vestibular, ao levar em consideração desigualdades sociais e raciais dos candidatos (Q32e), encontrou um apoio da maioria apenas entre a esquerda.

Tabela 28

Posição Política(Q20)	Selecionar pelo vestibular e condições sociais e raciais (Q32e)			
	(números absolutos)		(porcentagem %)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
esquerda	204	128	61	39
centro	53	75	41	59
direita	20	49	29	71

### *V - Posição sobre o valor de igualdade*

As questões que procuravam medir o grau de adesão dos estudantes a uma noção formal de igualdade (Q24b e Q 22a) tiveram uma concordância unânime por parte dos mesmos, o que é um dado importante para caracterizar esse público e corroborar os resultados de pesquisas anteriores na mesma direção. No entanto, por serem visões consensuais, não apresentam impacto sobre as distintas opiniões sobre políticas de igualdade racial e, portanto, não serão objeto de nossa análise nesse momento.

Quanto às questões que procuram medir noções que vão além da igualdade formal (Q24c e Q22c), especialmente em termos da intensidade da intervenção do governo, foi observada correlação significativa para todas as políticas de igualdade racial em estudo.

No caso observado na tabela 29, o fato de discordar da Q24c não levou necessariamente a um apoio maior à política de cotas da UERJ (Q29). Os estudantes, que em sua grande maioria discordaram da Q24c, ficaram divididos quanto à Q29. Uma diferença de posições ocorreu

apenas entre aqueles que concordaram com a Q24c, onde a maioria discordou da política de cotas da UERJ.

Tabela 29

<b>Negros não precisam de favor do governo (Q24c)</b>	<b>Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)</b>			
	(números absolutos)		(porcentagem%)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
concordam	48	86	36	64
discordam	203	196	51	49

(Questão 24c: Japoneses, alemães, italianos e outros imigrantes superaram as dificuldades e progrediram socialmente no Brasil. Os negros deveriam fazer o mesmo sem precisar de nenhum favor por parte do Estado ou da sociedade.)

A maioria dos estudantes, quer concordasse ou não da Q24c, apoiou a combinação de uma política de cotas com um maior investimento na educação básica (Q32b), ainda que a adesão tenha sido mais significativa entre aqueles que discordaram com a Q24c.

Tabela 30

<b>Negros não precisam de favor do governo (Q24c)</b>	<b>Cotas e investimento na educação básica (Q32b) (%)</b>	
	concordam	discordam
concordam	58	42
discordam	70	30

Já no caso da flexibilização do vestibular pela consideração das condições sociais e raciais dos candidatos (Q32e), observamos uma correlação entre concordar com a Q24c e discordar da Q32e, e entre discordar da Q24c e concordar com a Q32e, conforma vemos na tabela seguinte.

Tabela 31

<b>Negros não precisam de favor do governo (Q24c)</b>	<b>Selecionar pelo vestibular e condições sociais e raciais (Q32e)</b>	
	concordam	discordam
concordam	41	59
discordam	56	44

Mas é a Q22c que apresentou um maior impacto na diferenciação das posições acerca de políticas de igualdade racial, como no caso das cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26), representada na tabela 32.

Tabela 32

<b>Governo deve fazer tudo que puder pelos negros (Q22c)</b>	<b>Cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26)</b>	
	concordam	discordam
concordam	73	27
discordam	39	61

(Frase Q22c: O governo federal deve fazer de tudo que puder para melhorar as condições sociais e econômicas dos negros)

A discordância no caso da Q22c levou a grande maioria a discordar da política de cotas da UERJ (Q29), valendo observar que esse grupo é pequeno em termos absolutos. Daqueles que concordaram com a Q22c, houve uma tendência de apoio à Q29.

Tabela 33

<b>Governo deve fazer tudo que puder pelos negros (Q22c)</b>	<b>Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)</b>	
	concordam	discordam
concordam	54	46
discordam	19	81

A correlação da Q22c com a Q32e também é significativa: grande parte daqueles que concordaram com a Q22c apoiaram a adoção de uma política de cotas combinada com maior investimento na educação básica (Q32b). Daqueles que discordaram da Q22c, a maioria não concordou com a Q32b, conforme vemos na tabela seguinte.

Tabela 34

<b>Governo deve fazer tudo que puder pelos negros (Q22c)</b>	<b>Cotas e investimento na educação básica (Q32b) (%)</b>	
	concordam	discordam
concordam	73	27
discordam	43	57

Com relação à flexibilização do vestibular, essa divisão se manteve na medida em que o fato de concordar com Q22c levou a maioria a concordar com Q32e e a discordância com Q22c levou a grande maioria a rejeitar a Q32e.

Tabela 35

<b>Governo deve fazer tudo que puder pelos negros (Q22c)</b>	<b>Selecionar pelo vestibular e condições sociais e raciais (Q32e) (%)</b>	
	concordam	discordam
concordam	59	41
discordam	25	75

## VI – Avaliação sobre as relações raciais no Brasil

O fato dos estudantes reconhecerem ou não a existência de desigualdades e discriminações raciais na sociedade brasileira teve impacto significativo em suas posições acerca das políticas de igualdade racial expostas.

No caso das cotas gerais para negros, mulheres e deficientes (Q26), a correlação não foi tão significativa, pois a maioria dos entrevistados foi favorável a tal política, como percebemos pela tabela seguinte.

Tabela 36

<b>Branco têm mais chance na universidade que negros (Q19c)</b>	<b>Cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26)</b>	
	concordam	discordam
concordam	73	27
discordam	60	40

(Frase Q19c: Estudantes brancos têm mais chances de entrar numa boa universidade do que estudantes negros)

O não reconhecimento das desigualdades nas chances de ingresso na universidade (Q19c) levou a maioria dos estudantes a discordar da política de cotas da UERJ (Q29), e a concordância com a existência de desigualdades raciais caracterizou uma tendência de apoio, conforme observamos na tabela 37.

Tabela 37

<b>Branco têm mais chance na universidade que negros (Q19c)</b>	<b>Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)</b>	
	concordam	discordam
concordam	58	42
discordam	36	64

A questão 32b é outra proposta que encontrou apoio da maioria dos estudantes, quer estes tenham reconhecido ou não a existência de desigualdades raciais no ensino superior brasileiro (Q19c). Entretanto, o apoio foi maior entre aqueles que perceberam tal desigualdade, como constatamos pela tabela abaixo.

Tabela 38

<b>Branco têm mais chance na universidade que negros (Q19c)</b>	<b>Cotas e investimento na educação básica (Q32b) (%)</b>	
	concordam	discordam
concordam	75	25
discordam	60	40

O entendimento de que negros não tem problemas relacionados à sua cor (Q24f) levou a maioria desses estudantes a discordarem da política de cotas da UERJ (Q29). Já a discordância da Q24f não implicou necessariamente em um apoio à Q29; nesse caso, os estudantes ficaram praticamente divididos. Contudo, considerando os números absolutos e o fato de haver uma discordância quase unânime da Q24f, podemos dizer que as distinções foram muito tênues. Vejamos a tabela 39.

Tabela 39

<b>Os negros não têm problemas relacionados à sua cor (Q24f)</b>	<b>Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)</b>	
	concordam	discordam
concordam	33	67
discordam	52	48

A proposta da combinação de uma política de cotas com um maior investimento na educação básica recebeu o apoio da maioria daqueles que discordam da Q24f, como observamos na tabela seguinte.

Tabela 40

<b>Os negros não têm problemas relacionados à sua cor (Q24f)</b>	<b>Cotas e investimento na educação básica (Q32b) (%)</b>	
	concordam	discordam
concordam	46	54
discordam	68	32

A grande maioria dos entrevistados concordou que brancos e negros são tratados de forma diferenciada no Brasil (Q24h). No entanto, esse fato não parece ser suficiente para conquistar o apoio à política de cotas da UERJ (Q29), pois esses que concordaram com a Q24h ficaram praticamente divididos com relação à Q29, conforme percebemos pela tabela 41. Já entre aqueles que não identificaram a existência de um tratamento diferenciado em termos raciais no Brasil, observamos uma tendência mais nítida de discordância da política proposta pela UERJ (Q29).

Tabela 41

No Brasil, brancos e negros são tratados de forma diferenciada (Q24h)	Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)	
	concordam	discordam
concordam	51	49
discordam	21	79

Conforme notamos pela tabela 42, a concordância com a Q24h levou a grande maioria dos entrevistados a apoiarem uma combinação entre a política de cotas e um maior investimento em educação (Q32b). É interessante que a discordância em relação à Q24h não implicou necessariamente numa recusa à Q32b; as posições ficaram praticamente divididas.

Tabela 42

No Brasil, brancos e negros são tratados de forma diferenciada (Q24h)	Cotas e investimento na educação básica (Q32b) (%)	
	concordam	discordam
concordam	70	30
discordam	48	52

Já quando a questão se volta para mudanças específicas no sistema vestibular (Q32e), mesmo aqueles que concordaram com a existência de um tratamento diferenciado entre brancos e negros na sociedade, o apoio à Q32e não é tão significativo – apenas 55%.

Tabela 43

No Brasil, brancos e negros são tratados de forma diferenciada (Q24h)	Selecionar pelo vestibular e condições sociais e raciais (Q32e) (%)	
	concordam	discordam
concordam	55	45
discordam	32	68

## *VII – Explicações para as desigualdades raciais*

A hipótese segundo a qual a explicação oferecida às desigualdades raciais influiria no apoio a políticas de igualdade racial foi confirmada através dos dados encontrados. O conjunto das informações obtidas indica a importância de uma difusão das justificativas e motivações do uso de políticas de igualdade racial como a ação afirmativa e as cotas, o que poderia acrescentar maior legitimidade às propostas.

Podemos observar pela tabela 44 que o reconhecimento da discriminação racial (Q27b) como motivo para as desigualdades raciais levou a grande maioria destes estudantes a apoiar a política de cotas da UERJ (Q29); por outro lado, a atribuição da pobreza (Q27a) como causa dessas desigualdades fez com que a maioria discordasse da proposta de cotas (Q29).

Tabela 44

Motivos da pouca presença de negros na USP (Q27)	Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)			
	(Número absoluto)		(Porcentagem)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
a. Como negros são geralmente mais pobres e freqüentaram a escola pública, eles estão menos preparados para o vestibular.	156	233	40	60
b. Como os negros sofreram mais discriminação devido à sua cor/raça, tanto na escola quanto na sociedade, eles têm mais dificuldades para entrar numa universidade como a USP	69	19	78	22
c. Os negros não estudaram e se esforçaram o bastante	8	8	50	50
d. Devido a maior aptidão dos negros para atividades culturais e esportivas	2	0	100	0
e. Porque negros têm de ir trabalhar desde cedo	4	4	50	50
f. Não sabe	10	14	42	58

(Questão 27: Na USP, apenas 1% de pretos e 6% de pardos ingressaram no ano de 2001, quando eles representam ao todo 25% da população do Estado. Em 37 cursos, não entrou nenhum estudante que se classificou como preto. Na sua opinião, essa pequena presença de negros na USP ocorre porque...)

A proposta de flexibilizar o vestibular ao considerar as condições sociais e raciais dos candidatos na seleção (Q32e) seguiu a mesma correlação entre as motivações apresentadas para as desigualdades raciais que aquela apresentada na tabela anterior. A grande maioria que reconheceu na discriminação racial uma motivação para a presença de poucos negros na USP também apoiou a Q32e, conforme apresentado na tabela 45.

Tabela 45

Motivos da pouca presença de negros na USP (Q27)*	Selecionar pelo vestibular e condições sociais e raciais (Q32e) (%)	
	concordam	discordam
a. Como negros são geralmente mais pobres e freqüentaram a escola pública, eles estão menos preparados para o vestibular.	45	55
b. Como os negros sofreram mais discriminação devido à sua cor/raça, tanto na escola quanto na sociedade, eles têm mais dificuldades para entrar numa universidade como a USP.	79	21

\* Nas demais tabelas iremos considerar apenas os itens (a e b) que tiveram um número significativo de respostas.

A proposta de combinar a política de cotas com um maior investimento na educação básica recebeu o consentimento da maioria dos estudantes, mas entre aqueles que reconheceram a discriminação racial como explicação para as desigualdades raciais (Q27b, houve quase uma unanimidade, pelo que observamos na tabela abaixo.

Tabela 46

Motivos da pouca presença de negros na USP (Q27)	Cotas e investimento na educação básica (Q32b) (%)	
	concordam	discordam
a. Como negros são geralmente mais pobres e freqüentaram a escola pública, eles estão menos preparados para o vestibular.	61	39
b. Como os negros sofreram mais discriminação devido à sua cor/raça, tanto na escola quanto na sociedade, eles têm mais dificuldades para entrar numa universidade como a USP	91	9

Em outro item referente às motivações para as desigualdades entre brancos e negros (Q23), apenas entre aqueles que reconheceram sua causa como sendo a discriminação racial temos uma maioria a apoiar a política de cotas da UERJ (Q29). Mesmo entre aqueles que assinalaram outra resposta, o que em sua maioria atribuiu à história de escravidão o motivo das desigualdades, a maioria foi contrária; e aqueles que identificaram como causa a falta de mão-de-obra qualificada, também foram em sua grande maioria contrários. Entre os que levantaram a falta de políticas governamentais como motivação, as posições com relação à política de cotas (Q29) ficaram praticamente divididas, como podemos perceber pela tabela 47. Distribuição muito semelhante também foi observada na relação entre motivações atribuídas às desigualdades raciais e o apoio à flexibilização do vestibular (Q32e).

Motivo das desigualdades entre brancos e negros no Brasil (Q23)	Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)			
	(Número absoluto)		(Porcentagem)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
a. O preconceito e a discriminação que existe contra os negros	166	99	63	37
b. Os negros que não aproveitam as oportunidades que têm para melhorar de vida	0	4	0	100
c. A falta de mão-de-obra qualificada negra	8	56	13	87
d. Falta de políticas por parte do governo	20	22	48	52
e. Outra resposta	42	85	33	67
f. Não sabe	9	14	39	61

(Frase Q23: De acordo com dados estatísticos, os negros recebem um menor salário que os brancos e são 68% daqueles que vivem abaixo da linha de pobreza no Brasil. Na sua opinião, qual o **principal motivo** que leva a população negra viver em piores condições que a população branca?)

Já a proposta de uma combinação da política de cotas com um maior investimento na educação básica (Q32b) recebeu o apoio da maioria entre os diferentes grupos, com a exceção daqueles que identificam a falta de mão-de-obra qualificada como a principal causa das desigualdades raciais. As posições em relação à política de cotas para negros, mulheres e deficientes (Q26) seguiu um padrão muito semelhante ao da Q32b, conforme apresentado na tabela 48.

Tabela 48

Motivo das desigualdades entre brancos e negros no Brasil (Q23)	Cotas e investimento na educação básica (Q32b) (%)	
	concordam	discordam
a. O preconceito e a discriminação que existe contra os negros	79	21
c. A falta de mão-de-obra qualificada negra	33	67
d. Falta de políticas por parte do governo	68	32
e. Outra resposta	60	40

A questão segundo a qual "anos de escravidão e discriminação criaram condições que tornam difíceis para os negros conseguirem sair da pobreza" (Q24e), encontrou praticamente uma unanimidade em termos de concordância. Esse é um dado interessante em termos de visões

consensuais sobre as relações raciais no Brasil, mas, por isso mesmo, também de pouco impacto na diferenciação das posições acerca de políticas de igualdade racial.

### *VIII – A importância do mérito e as avaliações acerca do vestibular*

O mérito é um aspecto importante levantado na discussão sobre políticas de igualdade racial, especialmente no caso das políticas de cotas. No entanto, questões mais gerais sobre o mérito (Q19d), tiveram pouco impacto nas posições dos estudantes acerca das diversas propostas de políticas de igualdade racial sugeridas, como observamos nas tabelas 49 e 50.

Tabela 49

<b>Estudantes entram numa boa universidade apenas por seus próprios méritos e esforços (Q19d)</b>	<b>Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)</b>	
	concordam	discordam
concordam	46	54
discordam	48	52

Tabela 50

<b>Estudantes entram numa boa universidade apenas por seus próprios méritos e esforços (Q19d)</b>	<b>Cotas e investimento na educação básica (Q32b) (%)</b>	
	concordam	discordam
concordam	66	34
discordam	67	33

No caso de uma pergunta que remetia a uma situação específica, como o ingresso em um curso da Fuvest (Q25), onde procuramos averiguar os diferentes níveis de identificação do mérito individual como um fator atuante na seleção, as respostas tiveram maior variação. Acompanhando a tabela 51, podemos dizer que o item “d” seria o mais meritocrático, seguido pelo “a”, “c” e por fim o “b”, onde o mérito individual praticamente não teria efeito. Com relação às respostas, predominou o item “a”, onde o mérito e esforço individuais são valorizados, mas também são reconhecidas as dificuldades existentes no processo. O segundo item como maior número de respostas foi o “d”, onde predominou basicamente a capacidade de cada um. Em terceiro, temos o item “c”, mais pessimista que o “a”, pois este entende que para o estudante de escola pública, apenas alguns cursos lhe estão abertos. É interessante observar que o item “b”,

que representaria a visão de um sistema de vestibular praticamente fechado, é o que menos encontrou apoio entre os estudantes.

Tabela 51

O que acontecerá se uma pessoa, vinda da escola pública, estudar bastante para o vestibular da Fuvest? (Q25)	Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)			
	(Número absoluto)		(Porcentagem)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
a. Provavelmente ela conseguirá ingressar no curso desejado se realmente se esforçar, ainda que não seja fácil	142	151	48	52
b. Não importa o esforço que ela faça, dificilmente ela terá chances de ingressar	10	10	50	50
c. Talvez ela até consiga ingressar, mas apenas nos cursos onde a concorrência é baixa	41	27	60	40
d. Depende da capacidade da pessoa	51	88	37	63
e. Não sabe	5	6	45	55

Com relação ao impacto das respostas da Q25 sobre as políticas de igualdade racial, os itens “c” e “d” foram os que mais se diferenciaram. Aqueles que responderam o item “c” aderiram em sua maioria à política de cotas da UERJ (Q29) e entre aqueles que responderam o item “d” ocorreu o contrário. Os itens “a” e “b” ficaram praticamente divididos sobre o apoio ou não à política de cotas na universidade.

Sobre a proposta de uma política de cotas combinada com maior investimento na educação básica (Q32b), todos foram favoráveis. No entanto, como observamos pela tabela 52, o apoio variou significativamente: entre aqueles que responderam o item “c” da Q25, uma grande maioria foi favorável; foram seguidos pelos itens “b”, “c”, e por último o “d”, que apoiou a Q32b de forma menos acentuada que os anteriores.

Tabela 52

O que acontecerá se uma pessoa, vinda da escola pública, estudar bastante para o vestibular da Fuvest? (Q25)	Cotas e investimento na educação básica (Q32b) (%)	
	concordam	discordam
a. Provavelmente ela conseguirá ingressar no curso desejado se realmente se esforçar, ainda que não seja fácil	67	33
b. Não importa o esforço que ela faça, dificilmente ela terá chances de ingressar	70	30
c. Talvez ela até consiga ingressar, mas apenas nos cursos onde a concorrência é baixa	87	13
d. Depende da capacidade da pessoa	55	45

Já a proposta de investimentos apenas na educação básica (Q32c) encontrou o apoio da maioria daqueles que aderiram aos itens “d” e “a”, ficando o “c” dividido e apenas o item “b” com a maioria contrária, como observamos na tabela seguinte.

Tabela 53

<b>O que acontecerá se uma pessoa, vinda da escola pública, estudar bastante para o vestibular da Fuvest? (Q25)</b>	<b>Melhor seria investir apenas na educação básica (Q32c)</b>	
	concordam	discordam
a. Provavelmente ela conseguirá ingressar no curso desejado se realmente se esforçar, ainda que não seja fácil	57	43
b. Não importa o esforço que ela faça, dificilmente ela terá chances de ingressar	40	60
c. Talvez ela até consiga ingressar, mas apenas nos cursos onde a concorrência é baixa	48	52
d. Depende da capacidade da pessoa	68	32

Quando as questões são voltadas especificamente ao exame vestibular e à avaliação que os estudantes fazem deste, suas posições ficam se tornaram mais divergentes e o impacto sobre as políticas de igualdade racial foi maior. Como ilustra a tabela 54, daqueles que concordaram que o vestibular é um método justo de seleção (Q19a), uma maioria discordou da proposta de cotas da UERJ (Q29). Entre aqueles que não perceberam o vestibular como justo, a maioria concordou com a proposta da UERJ.

Tabela 54

<b>O vestibular é um método justo para selecionar aqueles que têm capacidade para entrar numa universidade (Q19a)</b>	<b>Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)</b>			
	(Número absoluto)		(Porcentagem)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
concordam	92	201	31	69
discordam	159	82	66	34

A tabela 55 nos mostra que a avaliação sobre a justiça do vestibular (Q19a) teve significativo impacto no apoio ou não à medida que procura combina-lo com considerações de ordem social e racial (Q32e). Daqueles que discordaram do vestibular como método justo (Q19a), sua grande maioria foi favorável à proposta da Q32e.

Tabela 55

<b>O vestibular é um método justo para selecionar aqueles que têm capacidade para entrar numa universidade (Q19a)</b>	<b>Selecionar pelo vestibular e condições sociais e raciais (Q32e) (%)</b>	
	concordam	discordam
concordam	35	65
discordam	72	28

A avaliação do vestibular como injusto e passível de modificação (Q32g) também apresentou uma relação positiva com as políticas de igualdade racial, como no caso da política de cotas da UERJ (Q29), conforme observamos na tabela 56. Ou seja, aqueles que concordaram com a possibilidade de modificação do vestibular também tenderam a concordar com a política de cotas na universidade.

Tabela 56

<b>O vestibular realiza uma seleção injusta e deveria ser modificado (Q32g)</b>	<b>Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)</b>	
	concordam	discordam
concordam	60	40
discordam	26	74

É interessante observar que quando comparamos a mesma questão sobre o vestibular (Q32g) com a proposta de combinar uma política de cotas com um maior investimento na educação (Q32b) o apoio a esta última aumentou. Mesmo aqueles que discordaram sobre a modificação do vestibular ficaram divididos sobre a adesão ou não a questão 32b, como vemos na tabela a seguir.

Tabela 57

<b>O vestibular realiza uma seleção injusta e deveria ser modificado (Q32g)</b>	<b>Cotas e investimento na educação básica (Q32b) (%)</b>	
	concordam	discordam
concordam	80	20
discordam	47	53

O fato de concordar com o fim do vestibular teve um impacto positivo sobre o apoio à proposta de cotas da UERJ (Q29). Contudo, como observamos na tabela 58, o número absoluto de estudantes que concordaram com a extinção ainda foi reduzido. Já entre aqueles contrários ao fim do exame, a grande maioria não apoiou a política de cotas na universidade.

Tabela 58

O vestibular é injusto e deveria ser extinto (Q32h)	Cotas para negros e alunos da escola pública UERJ (Q29)			
	(Número absoluto)		(Porcentagem)	
	concordam	discordam	concordam	discordam
concordam	96	35	73	27
discordam	151	243	38	62

A proposta de realizar uma seleção onde combinemos o vestibular com uma análise das condições sociais e raciais dos candidatos (Q32e) pareceu encontrar maior aceitação entre o total de entrevistados, onde mesmo entre aqueles que discordaram que o vestibular seria injusto e deveria ser extinto, 43% apoiou a Q32e.

Tabela 59

O vestibular é injusto e deveria ser extinto (Q32h)	Selecionar pelo vestibular e condições sociais e raciais (Q32e) (%)	
	concordam	discordam
concordam	80	20
discordam	43	57

### *IX – Considerações*

Do conjunto de dados analisados, observamos que o fato de pertencer ou não à universidade foi a variável que apresentou maior índice de correlação com as posições adotadas em relação às políticas de igualdade racial. Estudantes de cursinhos foram mais favoráveis às políticas de cotas e às modificações no vestibular do que estudantes que já estavam dentro da universidade. Predominaria a lógica do auto-interesse entre ambos os estudantes e a perspectiva de perda de status no caso dos universitários contrários à ação afirmativa?

Esse pertencimento à universidade, no entanto, parece também se sobrepor às condições de classe, que envolveriam em nossa pesquisa as condições sócio-econômicas, a escolaridade do pai e o ensino médio frequentado. Percebemos que a classe social do estudante também exerce influência significativa na definição da opinião assumida quanto às políticas de ação afirmativa. Poderíamos perguntar, da mesma forma que anteriormente, se não estaria em jogo a defesa de seus próprios interesses de classe, ainda que de modo difuso.

Em termos de valores e posições políticas, as avaliações acerca do mérito individual foram significativamente mais importantes que a perspectiva sobre as noções de igualdade ou os posicionamentos políticos. O mérito encontrou ampla aceitação entre os estudantes e, curiosamente, a posição dos alunos de cursinhos tendeu a uma maior valorização do mesmo, até

quando se referia ao acesso no ensino superior. No entanto, se formos observar que em certa medida só lhes resta investir no próprio esforço individual diante das demais condições adversas a que estão submetidos, esse dado até faz sentido. O investimento no mérito individual é sua chance de romper com os dados de probabilidade de ingresso que lhes são desfavoráveis.

Quanto à relação entre o reconhecimento da existência de discriminação e preconceito raciais e as posições assumidas acerca das políticas de igualdade racial, percebemos que há uma correlação, porém menor que as anteriores. Isso acontece, em parte, porque a diferença de opiniões nesse caso é pequena. Já as explicações oferecidas às desigualdades raciais encontram maior grau de divergência, especialmente em termos de grupo racial, pertencimento à universidade e posição social. A identificação da discriminação como causa dessas desigualdades implicou um apoio à política de cotas da UERJ, por exemplo, enquanto que a explicação através da pobreza levou à rejeição dessa mesma política pela maioria. Esse dado parece indicar que a explicação atribuída às desigualdades raciais é um aspecto relevante na definição do apoio ou não à ação afirmativa e pode significar a necessidade de um maior investimento nesse ponto do debate.

A definição de políticas de cotas especificamente raciais aparece como uma questão controversa e que encontra pouquíssima adesão, porém a divergência é relativizada quando a mesma é combinada com outras medidas. Diante da tradição de ressaltar os problemas sociais estruturais do país e de valorizar nossa diversidade de "raças", a tendência observada entre os alunos foi um maior apoio a políticas de ação afirmativa que abranjam diversos grupos - como negros, mulheres, deficientes e pobres - e que venham acompanhadas de políticas universalistas - como a melhoria na qualidade da educação básica em geral. Esse aspecto parece indicar a importância de atentarmos para a forma com que são construídas as políticas de igualdade racial e a relevância, ao menos estratégica, de articulá-las com políticas mais amplas de modo a alcançarem maior legitimidade.