Educação e desigualdade social: o sentido de ações afirmativas de cotas raciais neste contexto

Education and social inequality: the sense of affirmative actions on racial quotas in this context

Jaqueline Moll

Chanauna de Azevedo Cancio Manfio

RESUMO

Este artigo apresenta uma abordagem conceitual e reflexiva acerca das desigualdades sociais e educacionais como base para uma discussão que leve em consideração a presença, no contexto brasileiro, de políticas públicas de ações afirmativas. Enfatiza-se o debate e a relação entre estratificação social e sistema educacional, evidenciando-se o direito à educação e a democratização da educação superior, apontando a função social da universidade e das políticas públicas de cotas. Discute-se a falta uma visão contextual do problema educativo, que seja capaz de considerar a estrutura política e social do país, apontando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes pobres desde a sua entrada na escola, geralmente em condições muito desiguais. Conclui que o sistema educacional precisa ser reconstruído como estrutura formadora de cidadania, deixando de reproduzir as injustiças sociais, raciais e de gênero. Nesse sentido, o ideal de educação pública, gratuita e igualitária só pode ser uma construção efetiva quando os interesses de determinados grupos sociais não prevalecerem frente à finalidade maior de construção democrática e do sentido de nação.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas públicas. Ações afirmativas. Cotas. Estratificação social. Educação democrática.

ABSTRACT

This article presents a conceptual and reflexive approach about social and educational inequalities as a basis for a discussion that takes into account the presence, in the Brazilian context, of affirmative action public policies. It emphasizes the debate and the relationship between social stratification and the educational system, highlighting the right to education and the democratization of higher education, pointing out the social function of the university and public policies of quotas. The lack of a contextual view of the educational problem that is capable of considering the political and social structure of the country, pointing out the difficulties faced by poor students since their entry into school, usually in very unequal conditions. It concludes that the educational system needs to be rebuilt as a formative structure of citizenship, failing to reproduce social, racial and gender injustices. In this sense, the ideal of free and equal public education can only be an effective construction when the interests of certain social groups do not prevail over the greater purpose of democratic construction and the sense of nation.

KEYWORD

Public policies. Affirmative actions. Quotas. Social stratification. Democratic education.

INTRODUÇÃO

Os privilégios promovidos pela ordem social, historicamente construída, a uma minoria em número, fazem com que uma maioria em massa tenha a ascensão social como utópica, inatingível, reforçando a ideia de estratificação social, ratificada pelas disparidades econômica e racial.

A perpetuação das desigualdades, a partir das (não) oportunidades educacionais, reflete e reforça a origem social dos estudantes, especialmente em se tratando da educação superior. A realidade educacional experimentada pelos estudantes de classes pobres reforça estereótipos enraizados no sistema social.

Propõe-se neste texto, uma discussão acerca de uma visão contextual do problema educativo, que seja capaz de considerar a estrutura política e social do país e sua relação com as dificuldades que acompanham estudantes pobres desde a sua entrada na escola, geralmente em condições muito desiguais, impossibilitando a perspectiva de uma sociedade equilibrada e igualitária.

1 OS FATORES RACIAL E SOCIAL INTERFEREM NO FATOR ESCOLA¹?

O histórico de formação do povo brasileiro foi marcado por “matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas” (RIBEIRO, 1995, p. 19). A ordem desigualitária da sociedade brasileira proporcionou e manteve o distanciamento social, fomentando o preconceito de classe, que sempre correspondeu a uma estratificação social exacerbada, fazendo com que esse distanciamento seja tão intransponível quanto as próprias diferenças raciais.

A estratificação social separa e opõe, assim, os brasileiros ricos e remediados dos pobres, e todos eles dos miseráveis, mais do que correspon-

de habitualmente a esses antagonismos. [...] O espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como falsa, “democracia racial”, raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais (RIBEIRO, 1995, p. 24).

Darcy Ribeiro aponta para a falta de lucidez e de orientação política consciente sobre os riscos de retrocessos permanentes na estrutura social brasileira. Indica, também, a falta de espaços voltado aos movimentos sociais, que poderiam desencadear a promoção de reversão do quadro de disparidade. Faltou, e ainda falta, uma clara compreensão da história vivida no país, que ensinaria um projeto diferenciado de ordenação social:

A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é incandescente, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar e machucar os pobres que lhes caem às mãos. Ela, porém, provocando crescente indignação nos dará forças, amanhã, para conter os possesores e criar aqui uma sociedade solidária (RIBEIRO, 1995, p. 120).

Colaborando com o entendimento de perpetuação das desigualdades a partir das (não) oportunidades educacionais, estão Bourdieu e Passeron (2014, p. 42), que analisam o sistema de disparidades predominante nos processos de escolarização, responsáveis por transformar privilégios socialmente condicionados em méritos legitimados em que, “para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista que se paga caro; para outros, uma herança que empreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade”.

A origem social dos estudantes, especialmente em se tratando do ensino superior, é um importante fator de diferenciação, pois os fatores culturais e econômicos acabam por influir diretamente e por determinar o prolongamento da escolarização dos jovens. Fundamental a análise de Bourdieu e Passeron (2014) no sentido de que os filhos das classes altas adquirem cultura devido ao seu entorno familiar, en-

1 O fator escola refere-se tanto à infraestrutura, organização, liderança, professores, clima interno e interferências externas, quanto às características de ensino, buscando um melhor entendimento acerca da escola e dos elementos que a delimitam e compõem.

quanto que os filhos provenientes de famílias de classes pobres possuem uma aprendizagem vivida artificialmente, pelo distanciamento entre a cultura valorizada socialmente e a realidade experimentada. Considera-se aqui cultura no seu sentido estrito, nos elementos geralmente estimados pela vida escolar.

Nesse mesmo sentido, Patto (1988) evidencia a ideia de sucesso e fracasso escolar, abordando a teoria da carência cultural estabelecida no pensamento educacional brasileiro, que sempre “patologizou” os filhos das classes pobres.

A ineficiência escolar sempre esteve marcada por fatores sociais provenientes da realidade dos estudantes e por fatores internos da vida escolar eivada de preconceitos e prejuízos para os filhos dos pobres, enfatizando o preconceito e os estereótipos sociais presentes e enraizados na cultura brasileira.

Destaca-se o questionamento proposto por Bourdieu e Passeron (2014, p. 16), indagando se “basta constatar e lastimar a desigual representação das diferentes classes sociais no ensino superior para estar quite, de uma vez por todas, com as desigualdades diante da escola?”. Refletem acerca da desigualdade de representação de diferentes classes sociais no ensino superior e a estreita relação com a desigualdade inicial das diversas camadas sociais, mantida ao longo da educação básica na escola.

A cegueira construída diante das desigualdades sociais reverbera em todas as formas de desigualdade, e enquanto estiver ausente a vontade e a organização política para proporcionar a todos oportunidades iguais na vida e também no acesso e permanência nos processos educativos formais, não se consegue vencer as desigualdades reais, ainda que se armem distintos meios institucionais e econômicos.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2017, a desigualdade acentuada possui um peso significativo sobre a escolaridade. Os dados do estudo indicam que, quanto menos escolaridade, mais cedo o jovem ingressa no mercado de trabalho:

A idade em que o trabalhador começou a trabalhar é um fator que está fortemente relacionado às características de sua inserção no mercado de trabalho, pois influencia tanto na sua trajetória educacional – já que a entrada precoce no mercado pode inibir a sua formação escolar – quanto na obtenção de rendimentos mais elevados (IBGE, 2017, p. 1).

Em um ciclo que se retroalimenta, o trabalho precoce, em função da necessidade de provimento de sustento familiar, faz com que os jovens cada vez mais cedo se ausentem dos bancos escolares, ou seja, escolarização precária e precoce-trabalho precário e precoce:

A pesquisa de indicadores sociais revela uma realidade: o Brasil é um país profundamente desigual [...], seja por diferentes regiões do país, por gênero — as mulheres ganham, em geral, bem menos que os homens mesmo exercendo as mesmas funções —, por raça e cor: os trabalhadores pretos ou pardos respondem pelo maior número de desempregados, têm menor escolaridade, ganham menos, moram mal e começam a trabalhar bem mais cedo exatamente por ter menor nível de escolaridade (IBGE, 2017, p. 1).

A herança de escolarização em parâmetros diferentes para classes sociais distintas também evidencia a desigualdade social e racial. Pode-se dizer que em todos os direitos básicos há discrepâncias entre negros e brancos. Além das questões trabalhistas que são influenciadas pelas culturais, o sistema educacional tem se mostrado falho enquanto possibilidade de intervenção no círculo vicioso que faz com que negros tenham menores oportunidades do que brancos.

O Manifesto dos Pioneiros de 1932 já trazia a compreensão de que o sistema educacional estava dentre os mais graves problemas da nação:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desen-

volver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO, 2010, p. 33).

Nessa perspectiva compreende-se que falta uma visão contextual do problema educativo, considerando a estrutura política e social do país. Essa nova política educacional, ou reconstrução, como proposta no Manifesto de 1932, objetivava uma educação igual para todos, em que caberia ao Estado a organização de meios capazes para tornar esse ideal efetivo.

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico (AZEVEDO, 2010, p. 44).

O documento menciona a organização de um plano geral de educação que fosse capaz de tornar a escola acessível em todos os seus graus, inclusive aos cidadãos “mantidos” em condições de inferioridade em razão da estrutura social e econômica do país, para que pudessem obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas “aptidões”. Pensadas no contexto de seu tempo, estas ideias apontavam para mudanças muito profundas.

Essas aproximações e posicionamentos levam a algumas considerações sobre o sistema de desigualdades em diversas esferas, no que se refere à economia, à formação das classes sociais e à educação.

Nesse contexto, a gravidade da situação educacional dos negros, propriamente, é evidenciada por Gonçalves (2000), ao indicar que deveria ser vista para além dos graus de educação escolar. O sistema educativo para o negro deve ser observado a partir da ideia de que a educação não se res-

tringe à aquisição da escrita ou do saber escolar, mas necessita alcançar os processos de educação voltados ao exercício da cidadania.

No decorrer dos anos, no topo das reivindicações dos centros e organizações representativas da população negra, a educação tomou papel de destaque, entendendo-se que o negro deveria ir a campo para conscientizar e trabalhar com a mesma “arma” empregada pelo branco: cultura e educação. Isso seria capaz de desencadear direitos sociais e políticos e o respeito às diferenças.

Talvez essa constatação explique porque no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337).

Para se chegar à abordagem de disparidade educativa no ensino superior, considera-se fundamental destacar o caminho de precariedade na educação básica como um fator determinante nas limitações de opções e oportunidades para os jovens negros e pobres no ingresso ao ensino superior e também ao mercado de trabalho. O processo de “contenção” e as dificuldades enfrentadas os acompanham desde a sua entrada na escola, geralmente em condições muito desiguais, sem um parâmetro de padrão escolar, aumentando ainda mais a distância da ascensão social. Esta visão contextual é necessária.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)², a partir de dados divulgados em 2018, demonstrou que os investimentos realizados em educação ou em políticas

2 A OCDE é um fórum internacional que promove políticas públicas entre os países que apresentam os mais elevados Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), contando com 36 países-membros. O Brasil, classificado como país emergente, mantém relações de cooperação com a organização.

educacionais seriam melhores (em termo de rendimento) do que investimentos em renda para a redução das desigualdades. Esse documento afirma que o caminho mais eficiente para a redução das desigualdades de renda e de oportunidades está na garantia de educação de qualidade, que inicia na infância, para todas as crianças, indistintamente.

Acerca das oportunidades em nível superior, esclarece que não há nenhum outro país em que a educação influencie tanto nos ganhos financeiros, ao longo da vida como no Brasil, retomando a ideia de que a escolarização é fundamental para que haja sucesso em outros aspectos da vida, como a condição social, cultural e econômica. Para essa garantia de educação com qualidade, as decisões e investimentos devem estar alinhados com as políticas públicas educacionais, tornando-se uma prioridade dos governos (OCDE, 2018).

Nos Relatórios Econômicos, há o indicativo de que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo em todas as esferas, considerando, inclusive, o baixo desempenho em educação e as graves desigualdades em relação às minorias raciais:

[...] o Brasil continua sendo um dos países mais desiguais do mundo. Metade da população tem acesso a 10% do total da renda familiar enquanto a outra metade tem acesso a 90%. Graves desigualdades continuam a colocar mulheres, minorias raciais e jovens em desvantagem. Trabalhadores homens recebem 50% mais do que as mulheres, uma diferença 10% maior do que na média dos países da OCDE. As mulheres também estão mais propensas a desempenhar trabalho informal. A pobreza é alta entre as crianças e o desemprego entre os jovens é mais do que o dobro da média geral. Essas desigualdades tendem a potencializar umas às outras, limitando consideravelmente a capacidade de parte da população de realizar seu potencial produtivo e melhorar de vida. O desempenho do Brasil é bom em somente algumas medidas de bem-estar, incluindo o bem-estar subjetivo e as conexões sociais, mas abaixo da média em renda e riqueza, empregos e salários, habitação, qualidade do meio-ambiente, status de saúde, segurança, educação e capacitação (OCDE, 2018, p. 8).

Com isso, a ocupação dos jovens pobres e, sobretudo, dos jovens negros, passa a ser aquela da qual provém a remuneração mais baixa, com pequenas chances de crescimento salarial devido à baixa qualificação, perpetuando-se o ciclo de pobreza. “A percepção de que a oportunidade de ascensão depende de fatores que estão fora do alcance — como a renda dos pais ou o acesso à educação — gera desesperança e sentimento de exclusão” (MOTA, 2018, p. 1).

A ideia de que o ensino superior detém as maiores taxas de retorno ao indivíduo — tornando a universidade um divisor de águas nos quesitos “critério para a incorporação a classes profissionais” e “critério da exclusão social” — é defendida por Santos e Lobato (2003, p. 59), em que “na procura de mobilidade ou de ascensão social, este é o nível que mais influencia na ruptura do ciclo da pobreza”.

Nesse sentido, as políticas para o desenvolvimento humano do ponto de vista governamental têm sido utilizadas para saldar profundas dívidas históricas, demonstrando que as desigualdades sociais e éticas são resultantes de séculos de exclusão social e política, e que o enfrentamento dessa dívida social tem ocorrido por meio das políticas públicas de ampliação ao acesso ao emprego, saúde e educação aos segmentos populacionais até então excluídos (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Em relação à educação, propõe-se uma análise quanto às políticas públicas de acesso à universidade, visando a promoção de igualdade de condições e oportunidades de inclusão social, além de repensar-se a qualidade para garantir-se o sucesso do processo de formação do estudante no ensino superior. Há uma forte crítica ao sistema universitário, que deveria ser responsável pela promoção de empregabilidade e mobilidade, e que infelizmente acaba contribuindo para a manutenção da exclusão social.

Além da trajetória de organização escolar brasileira ser marcada pelo atraso em relação aos países ocidentais, conta com outro agravante, pautado na seleção e exclusão. Esse sistema se dá em um duplo processo, no qual a exclusão ocorre pela falta de vagas e dificuldades de acesso, gerando a se-

letividade, que nada mais é do que a exclusão por meio de mecanismos internos institucionais (MOLL, 2018).

Esta autora destaca que ao longo dos anos os dados estatísticos da educação brasileira apresentam o que Anísio Teixeira já considerava um “fluxo perverso” de um sistema que sempre esteve projetado para a exclusão. As prerrogativas de não democratização na universalização da educação escolar pública caracterizaram o Brasil pelo lento processo de desenvolvimento e expansão, que significava a concentração de esforços educacionais voltados às mais altas camadas sociais, limitada aos grandes centros das cidades.

Aos grupos sociais desfavorecidos foi reservada a “pouca escola”, de baixa qualidade, em que o tempo dedicado à escolarização é “pouco e pobre” (MOLL, 2018, p. 397), constituindo-se em elementos determinantes na precarização prolongada na vida desses indivíduos, perpetuando-se o sistema que os faz pobres, vulneráveis e marginalizados.

A falta de educação escolar é apontada em diversos estudos como a principal causa da pobreza, sendo o acesso à escola o principal (e não o único) meio de solução para esse impasse. Para Garcia e Yannoulas (2017, p. 39), “a escola constitui-se no principal referente das famílias pobres, e em algumas localidades é o único referente do poder público”.

Não se pretende neste artigo fazer uma análise aprofundada do tema, em razão da complexidade da relação entre a política educacional e a situação de pobreza. Contudo, importante destacar alguns parâmetros acerca dessa relação.

Arroyo, em entrevista concedida a Saraiva (2017, p. 147), esclarece que para se fazer uma análise da relação entre educação e pobreza é preciso começar invertendo essa relação, pois tem sido frequente considerar a falta de educação/escolarização um determinante de pobreza e de desigualdade social.

Desse ponto de partida, avança-se para políticas de escolarização de crianças e adolescentes pobres para saírem dessa condição, ou seja, políticas de combate à pobreza atacando a causa considerada determinante: a falta de escolarização

ou a baixa qualidade da educação. Os dados mostram que aproximar a escola dos pobres não os tem tornado menos pobres. A ênfase na educação como remédio-armado nos tem levado a saber mais sobre os índices de escolarização dos pobres do que a dar toda a centralidade aos índices de pobreza.

Os sujeitos submetidos à pobreza não têm sido tema de debates centrais, tampouco secundários, quanto às teorias pedagógicas, processos educacionais, de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano. Miguel Arroyo faz críticas ao sistema de políticas educacionais que promete que na escola as crianças e jovens se tornarão mais humanos e, conseqüentemente, sairão da pobreza. Seria fundamental compreender e respeitar os saberes, as dinâmicas de vida e visão de mundo engendradas nestes contextos.

Essas visões de combate à pobreza e de modos de incluir os pobres no progresso ainda são fortes e levam ao apelo à educação, à escolarização como espaço de socialização para os valores do trabalho, do progresso, da modernidade. A escola é considerada tábua de salvação para os pobres. Por trás das propostas de combate à pobreza está a velha condenação dos pobres, por seu atraso, sua falta de valores de trabalho, de poupança e de modernidade e por sua falta de instrução, de escolarização. Logo, a escola deve superar esses contravalores e a pobreza será extirpada. Aí são colocadas as relações entre educação e pobreza; o grave é que a educação acredita nessas relações salvadoras, prestando-se a reforçar essas propostas (ARROYO para SARAIVA, 2017, p. 149).

Ao ser questionado sobre a função da escola nessa relação entre pobreza e educação, assevera que é preciso colocar a pobreza no centro dos currículos de formação dos profissionais e como núcleo estruturante dos conhecimentos:

Os estudos sobre pobreza-educação também desconstroem essa condicionalidade, pois mostram que os níveis de escolarização, assim como os de pobreza, aumentaram. Houve maiores avanços nos níveis de escolarização dos filhos dos pobres do que na redução da pobreza. Igual-

mente, os estudos sobre pobreza-emprego-desemprego-educação desconstróem essa condicionalidade. Os índices de escolarização aumentaram, contudo os de desemprego, de empregos precarizados e temporais também aumentaram até para os escolarizados. Esses estudos têm mostrado que a relação entre pobreza, trabalho, renda e educação esteve sempre e continua marcada por classe, etnia, raça, gênero. A classe, a raça e o gênero são condicionantes de padrões classistas, sexistas e racistas associados a trabalho, renda, terra, teto, justiça e escolarização. Um indivíduo negro pode estudar, ter um percurso regular, mas a condicionante mais forte que se espera dele como jovem, adulto no trabalho, por exemplo, está relacionada a sua raça, sua etnia, seu gênero, sua classe. As lutas dos pobres por escolas são por desconstruir essas condicionantes estruturais (ARROYO para SARAIVA, 2017, p. 154-154).

Deve-se incorporar a compreensão sobre as estruturas sociais, padrões de apropriação, expropriação e concentração de renda. Isso pode levar ao entendimento das articulações e determinações históricas entre justiça/injustiça social, pobreza, raça, etnia, gênero, etc. Dentre essas reflexões, propõe-se o seguinte questionamento: por que não se consegue fazer uma escola pública igual para todos? Arroyo responde a Saraiva (2017, p. 152) que:

Aqui [no Brasil] resistimos à análise de como a escola reproduz as relações injustas de classes sociais, raciais, de gênero. Resistimos a aprofundar a discussão a respeito de como essas relações são constituintes da construção histórica de nosso sistema público de educação. Somos um dos países na América Latina onde a construção do sistema educacional público, igualitário, nunca aconteceu porque os grupos sociais diferentes foram pensados, produzidos como desiguais. Nós não tivemos, conforme tiveram outros países, o sistema educacional público como a matriz formadora da cidadania republicana. Por quê? Porque aqui a cidadania foi para poucos, que buscaram se afirmar cidadãos em outras matrizes: ser homens (excetuam-se mulheres) de posses e de bem.

A partir da narrativa dos problemas e desigualdades na educação é possível identificar que o ní-

vel de escolarização da população brasileira é bastante baixo e desigual. Dentre os principais problemas listados, estão a persistência do elevado contingente de analfabetos, o acesso restrito à educação infantil de qualidade, níveis insuficientes de desempenho e conclusão do ensino fundamental, bem como índices insuficientes de acesso e permanência, desempenho e conclusão do ensino médio. Essas insuficiências de qualidade e desarticulação dos níveis educacionais desemboca, consequentemente, no acesso restrito e desigual ao ensino superior.

A desigualdade é evidenciada quando a população pobre recebe ensino em condições inadequadas, carecendo de qualidade, fomentando posteriormente a busca pelo ensino superior de caráter privado, enquanto as instituições públicas são designadas a estudantes com condições econômicas favorecidas, condicionando o acesso a formação profissional superior dos pobres ao pagamento de mensalidades (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

A partir do processo de modernização e urbanização do país, a demanda pelo ensino superior aumentou, o que implica dizer que cresceu a disputa por vagas nas instituições públicas. Essa busca embasou-se em dois principais motivos: a qualidade, que pelos indicadores de avaliação demonstram que a universidade pública possui melhor desempenho; e, a gratuidade, pelo fato de as universidades públicas não arrecadarem mensalidades e taxas administrativas.

Em razão do sistema de meritocracia³, que favorece os segmentos sociais economicamente superiores, formados pelas chamadas elites, o acesso ao ensino superior é uma improbabilidade para os pobres.

Nesse contexto de desigualdades, o processo de seleção para o ingresso no ensino superior acompanhou historicamente a tendência discriminatória, já que o vestibular era, e continua sendo, um instrumento de barreira na admissão em instituições públicas. As deficiências do ensino

³ Meritocracia é um sistema ou modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo. É o predomínio daqueles que têm mais méritos (os mais trabalhadores, mais dedicados, mais bem dotados intelectualmente, etc.).

público na educação básica, evidenciavam-se no exame vestibular, que se reafirmava como instrumento promovedor da seletividade social:

Em suma, efeito e expressão particular de uma pesada dívida social e política, a conjuntura atual da educação no Brasil caracteriza-se como um contexto de transição e de conflito. Nesse sentido, na esfera da educação superior, a universidade brasileira no momento enfrenta dois problemas potencialmente cruciais no tocante à sua missão civilizatória e formadora: o acesso restrito e socialmente seletivo (consubstanciado pelo famigerado exame vestibular) e taxas de sucesso extremamente reduzidas, manifestas pelo fenômeno da evasão, particularmente nas instituições públicas (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 135).

Com as alterações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), no contexto dos governos democráticos do último período, depois de longos debates, a partir de 2009, houve uma repaginação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que possibilitou a substituição (ou complementação) do modelo vestibular para a seleção de candidatos ao ingresso no ensino superior, tornando-o mais adequado, conforme as especificações para as áreas do conhecimento⁴.

Tal processo iniciou um conjunto de respostas para a histórica inversão que ratificava a maioria de pobres na educação básica pública e ensino superior privado, e, ao mesmo tempo, a minoria das camadas médias e altas na educação básica privada e consequente educação superior pública, de acordo com o informe do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES):

Para além da constatação evidente de que na rede pública se encontra a maioria de estudantes pertencentes aos estratos de menor renda, ao passo que ocorre o contrário na rede privada, a comparação com os dados de 2005 revela alguns movimentos. Se na educação básica o atendi-

to por meio de rede pública é hegemônico, no que se refere ao ensino superior a situação se inverte: dados da PNAD 2012 [Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua] apontam que a rede privada concentra 75% das matrículas no ensino superior. Mesmo com o significativo aumento ocorrido nos últimos anos no número de vagas e de instituições públicas de nível universitário e tecnológico, a diminuição dessa concentração foi pequena. A comparação dos dados de 2005 e 2012 relativos à presença de indivíduos pertencentes aos estratos mais baixos de renda no nível superior é surpreendente. Se, em 2005, apenas 1,9% dos alunos das instituições públicas de nível superior estavam entre os 20% mais pobres, em 2012 o percentual chegou a 6,5%. Nas instituições privadas, a trajetória é semelhante; de 1,0% dos alunos em 2005 para 3,6% em 2012. Sem dúvida, o acesso dos estratos de menor renda ao ensino superior continua bastante restrito (CDES, 2014, p. 22-23).

As políticas de ação afirmativa voltadas à democratização do acesso ao ensino superior público assumem papel de destaque dentre os temas mais controversos debatidos na esfera pública brasileira, por tratarem de direitos, mas especialmente, pela indissociação de questões culturais, éticas e morais presentes nesse cenário.

Nesse contexto, “a implementação do direito à igualdade racial há de ser um imperativo ético-político-social capaz de enfrentar o legado discriminatório que tem negado à metade da população brasileira o pleno exercício de seus direitos e liberdades fundamentais” (PIOVESAN, 2008, p. 895).

Para Gomes (2001, p. 9-10), as ações afirmativas

podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

As políticas de ações afirmativas são mecanismos de inclusão que determinam a concretização

⁴ O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) colabora nessa ação. A plataforma digital conta com uma base de dados que permite ao estudante introduzir sua nota do ENEM, apresentando múltiplas escolhas entre instituições de ensino de acordo com sua nota e avaliação.

do objetivo constitucional de efetivação na igualdade de oportunidades. Esse princípio, ao qual todos têm direito, esbarra no não reconhecimento da discriminação racial e social, consequentemente levanto à falta de efetivação da perspectiva de igualdade no acesso a direitos e bens fundamentais, como é o caso da educação (GOMES, 2001).

2 O SISTEMA EDUCACIONAL COMO ESTRUTURA FORMADORA DE CIDADANIA

Destaca-se que o próprio sentido da Lei e suas coordenadas chocam-se com as adversidades de condições sociais e materiais de funcionamento da sociedade, em face dos estatutos de igualdade política reconhecidos por ela. Nesse sentido, está a dificuldade de instauração de um regime igualitário que possa diminuir as discriminações e as desigualdades sociais. Assim, não pode a Lei ser considerada um instrumento linear na realização de direitos sociais (BOBBIO, 2004).

A importância do reconhecimento educacional pela legislação é posta em evidência quando se torna um mecanismo de luta pela sua própria democratização, e também pela busca de gerações mais justas e igualitárias. No decorrer do século XIX em outros países e no início do século XX no Brasil, foi constituindo-se a perspectiva de educação universal e a construção de condições de acesso tornou-se imprescindível, representando um dever do Estado e um direito do cidadão. O direito educativo, portanto, passou a ser designado sob uma perspectiva mais ampla, ocupando lugar de destaque dentre os direitos civis do cidadão.

As garantias relativas à educação podem constituir-se, portanto, como uma forma de mobilidade social que visa a garantia de direitos com base nas condições sociais e nos determinantes socio-culturais:

Em todo o caso, a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distri-

buição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades (CURY, 2002, p. 249).

Não obstante, a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação (como dever do Estado e direito do cidadão) não é uma relação simples:

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (CURY, 2002, p. 255).

De fato, para que seja democrático o Estado deve zelar pelo fim de qualquer forma de discriminação ou preconceito, seja de ordem social, cultural, econômica, sexual ou racial. Neste sentido, a defesa das diferenças não pode ser levada adiante se houver uma negação do princípio de igualdade.

A imposição de Leis para todos os cidadãos, da mesma forma, é a premissa básica de igualdade. Porém, sem esquecer que, em havendo situações que exijam distinção da Lei para determinados grupos de indivíduos, essa diferenciação não seja tomada como meio de privilégio, mas de necessidade de equiparação.

Quando a educação é pensada no sentido de que deve estar disposta a todos, nas mesmas condições, indistintamente, não significa dizer que o meio para alcançá-la deverá ser o mesmo para todos os sujeitos, possibilitando condições para que os grupos em posições inferiores possam ascender em meio ao sistema de desigualdade que permeia sua volta. Isto é condição *sine qua non* para a construção efetiva de uma sociedade democrática.

Nessa perspectiva de construção da igualdade contextualiza-se a política de cotas raciais en-

quanto mecanismo de materialização desse princípio, concedendo tratamento desigual aqueles assim considerados, na medida de sua desigualdade, para que possam alcançar minimamente uma posição de equidade em relação aos grupos considerados privilegiados.

O estabelecimento de políticas públicas de ações afirmativas no Brasil foi, e continua sendo, palco de amplos debates sobre sua finalidade, premissas e objetivos, público alvo e período de vigência. O sistema de cotas, especificamente, é um instrumento de confronto não apenas intelectual, mas de efetiva ação política no mundo acadêmico (SCHERER-WARREN; PASSOS, 2014).

Saviani (1999, p. 54), reitera a relação entre educação e democracia como sendo caracterizada por relação de dependência e influência recíprocas, indicando que a “democracia depende da educação para seu fortalecimento e consolidação, e a educação depende da democracia para seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana”.

A partir desse entendimento, passou a significar mais do que isso, pois

ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno [...], o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade e gestão democrática (VEIGA, 1995, p. 17).

Dirigindo essa leitura para o ensino superior, questiona-se sobre como enfrentar questões de exclusão, reprovação e não permanência, comuns no meio acadêmico. Para Chauí (1998), a universidade constitui-se como um processo educativo, científico e social, sendo fundamental que explicita o seu compromisso com a sociedade.

Nesse contexto,

[...] inserem-se as instituições de educação superior, que buscam resgatar o saber produzido no decorrer da história, gerar novos conhecimentos para os desafios atuais da humanidade, e projetar estudos significativos para o futuro da pessoa humana e da sociedade planetária. Apesar da consciência desse ideário, a universidade se desconectou da realidade social, diluiu a sua identidade institucional e reduziu a sua finalidade educacional, deslocando, em grande parte, o conhecimento científico do pensamento filosófico, a informação tecnológica da formação humana, e a capacitação técnica da opção ética (SÍVERES, 2006, p. 17-18).

Assim, evidencia-se o compromisso da universidade com a sociedade, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, demonstrando, através das atividades acadêmicas, o quanto possui de inserção social.

Diante de situações sociais tão díspares, é a universidade (não a única, mas uma delas) uma instituição que possibilita o acesso e a constituição do conhecimento filosófico, científico e tecnológico, além de ser capaz de promover uma sintonia com a realidade social. Para Síveres (2006, p. 228),

esse compromisso se estabelece por meio do “modo de ser social” da universidade. Essa identificação pode ser feita de diversas maneiras, mas com o objetivo de superar uma situação de injustiça estrutural, a instituição de educação superior deveria assumir um compromisso com a sociedade por meio de um empenho por justiça.

É fundamental abordar a função social da universidade, uma vez que a educação e a instituição de ensino superior em si são chamadas a responder, ou ao menos a colaborar, com a resolução de muitos dos problemas sociais. Fundamental também é a contribuição universitária para a redemocratização do país.

Trazendo essa reflexão para o sistema educacional atual, deveria a universidade brasileira ser a grande formuladora e transmissora da cultura do país, na qual as instituições de ensino superior deveriam estar integrando por completo e indistintamente os cidadãos:

Esta cultura brasileira, concebida como modo geral de vida de toda a sociedade, é algo que está em processo, que se vem elaborando e que a universidade irá procurar descobrir, formular, definir, tornar consciente e, desde modo, nela integrar todo o povo brasileiro (TEIXEIRA, 2010, p. 171).

Sendo as instituições de ensino superior centros de saber destinados a aumentar o conhecimento humano, capazes de alargar a mente, impulsionando a formação de profissionais e a transmissão de uma cultura comum, devem ser estas as ambições da universidade. A premissa está em educar como experiência cultural acessível a todos.

Tanto quanto o princípio de igualdade, o princípio da função social é fundamental para o direito e para o direcionamento na elaboração de normas e de políticas públicas. Quando aplicado ao ensino superior, comporta a geração de conhecimento, resultando, com isso, no progresso cultural e científico, em que “o próprio fato de constituir-se como instituição de educação já nos faz inferir, diretamente, que toda IES [instituição de ensino superior] traz, em seu cerne, em sua razão de existir, o compromisso com uma determinada responsabilidade social” (CARVALHO, 2015, p. 55).

A partir do disposto em Lei, ao “assegurar o direito à educação para todos, a Constituição Federal impôs que o ensino deve ser democratizado, sendo inconstitucional a manutenção de seu acesso para uma população privilegiada” (FARIA; SANTOS; MENDES, 2015, p. 91). Dessa forma, a função social da universidade, voltada ao acesso ao ensino superior, deve ser compreendida a partir de sua abrangência, atendendo não apenas uma parte da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar pode se mostrar uma alternativa propícia para produzir transformações, oportunizando mudanças nos contextos sociais e desiguais brasileiros, oferecendo aos filhos das ca-

madãs mais pobres o acesso a saberes e experiências, significando em desestabilidade de uma estrutura rígida e intransponível. Sobretudo, em contextos sociais e políticos de restrição de direitos e políticas sociais.

A repaginação da educação como estrutura formadora de cidadania, deixando de reproduzir as injustiças sociais, raciais e de gênero em um espaço destinado à busca de conhecimento, instiga a construção indistinta de indivíduos que formam a nação. Nesse sentido, o ideal de educação pública, gratuita e igualitária só pode ser uma construção plena quando os interesses de determinados grupos sociais não prevalecerem frente à finalidade maior de construção democrática.

A universidade deve ser reconhecida como uma instituição que desempenha importante papel para o desenvolvimento pessoal e social. A sua missão não está tão somente voltada à obtenção de títulos acadêmicos, ou de oportunidades melhores de trabalho em virtude da qualificação pessoal que oferece, mas também à produção de conhecimentos que estejam interligados com a realidade social, acessível a toda a sociedade e em todos os níveis, para que possa fomentar e de fato realizar a inclusão social, exercendo essa função que além de social, também é política.

Torna-se fundamental abordar as disparidades sociais, culturais e econômicas do país. É preciso falar sobre desigualdade, preconceito, discriminação, intolerância. Contudo, basilar é a propagação de que mais do que um benefício fornecido, as ações afirmativas de cotas buscam enfrentar — já que sanar seria um ideal utópico — uma dívida histórica, social, econômica e moral, que estampa a imprescindibilidade da existência de programas e políticas públicas especificamente destinadas à população negra e pobre.

Nesse sentido, o sistema educacional tem o desafio de reinventar-se desde a educação básica até o ensino superior, para tornar-se elemento efetivo na consolidação da democracia e na construção da equidade social.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de... [et al.]. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores)
- BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Nova ed. 7. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1930-2002). Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2014.
- BRASIL. As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014. 60 p.
- CARVALHO, Gláucia Melasso Garcia de. Responsabilidade social no ensino superior privado: alguns elementos para reflexão. Estudos, n. 34, p. 55-58, abr., 2015.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade hoje. In: Praga: Estudos marxistas. São Paulo: HUCITEC, n. 6, 1998.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho, 2002.
- EMPRESA Brasil de Comunicação. EBC. 2017. IBGE: 50 milhões de brasileiros vivem na linha de pobreza. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-12/ibge-brasil-tem-14-de-sua-populacao-vivendo-na-linha-de-pobreza>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- FARIA, Iolanda Pinto de; SANTOS, Georgina Gonçalves dos; MENDES, José Aurivaldo Sacchetta Ramos. Política de cotas para ingresso em instituições federais de ensino superior: um estudo interdisciplinar da Lei n. 12.711/2012. Diálogo, Canoas, n. 29, p. 73-99, ago., 2015.
- GARCIA, Adir Valdemar; YANNOULAS, Sílvia Cristina. Educação, pobreza e desigualdade social. In: Educação, pobreza e desigualdade social. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 99, p. 1-193, maio/ago., 2017. p. 31-41.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O Debate Constitucional sobre as Ações Afirmativas. Revista de Direitos Difusos, v. 2, n. 9, p. 1133-1163, out., 2001.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.
- MOLL, Jaqueline. A perspectiva da educação integral e a escola comum para a população brasileira. In: SANTOS, Fernanda Marsaro dos; PINA, Kleber Vieira (Orgs.). A escola pública de que precisamos: novas perspectivas para estudantes e professores. Jundiaí: Paco, 2018. p. 393-418.
- MOTA, Camilla Veras. Brasil é o segundo pior em mobilidade social em ranking de 30 países. Artigo. BBC News Brasil. São Paulo. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44489766>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- ORGANIZAÇÃO de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Relatórios Econômicos OCDE: Brasil 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio, 1988.
- PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16(3), p. 887-896, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/10.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.
- SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. O contexto da educação superior no Brasil. In: A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. p. 115-142.
- SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SARAIVA, Ana Maria Alves. Entrevista com ARROYO, Miguel G. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. In: YANNOULAS, Sílvia Cristina; GARCIA, Adir Valdemar (Orgs.). Educação, pobreza e desigualdade social. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago., 2017.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- SÍVERES, Luiz. Universidade: torre ou sino? Brasília: Univer-sa, 2006.
- SCHERES-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos (Orgs.). Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão. Florianópolis: Atilênde, 2014.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola (1900-1971). Educação e universidade. Maria de Lourdes de A. Fávero e Jader de Medeiros Britto, organização e introdução. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. 190 p. – (Coleção Anísio Teixeira; v. 12)
- VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola. Papi-rus, 2005.