

# **TEORIAS DA JUSTIÇA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Edgar Domingo de Albuquerque\*  
Marcos Reigota\*\*

Recebido em: 14 mar. 2011

Aprovado em: 11 abr. 2011

\* Ms. Educação (UNISO), graduado em Letras e Filosofia. Prof. da Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, Brasil. E-mail: edgar.albuquerque@prof.uniso.br

\*\* Dr. Educação pela Universidade Católica de Louvain. Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, Brasil. E-mail: marcos.reigota@prof.uniso.br

**Resumo:** Nos últimos anos, o combate às injustiças sociais no campo escolar, por meio de políticas compensatórias como o sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras para afrodescendentes, têm gerado um tenso debate na sociedade, principalmente entre os educadores, pais, alunos e meios de comunicação. Se por um lado há os que defendem que as políticas compensatórias de cotas para os afrodescendentes garantem a inclusão de um segmento historicamente excluído da sociedade e portanto do sistema universitário público; por outro há os que questionam os critérios de justiça adotados e argumentam que o sistema de cotas acaba por promover novas formas de exclusão, de discriminação e de injustiças sociais. Nossa proposta neste artigo é investigar a questão das políticas compensatórias na educação e do sistema de cotas para afrodescendentes nas universidades públicas brasileiras e de que forma este se justifica como viável, justo e inclusivo a partir dos princípios da justiça elaborados pelo filósofo John Rawls e sua recepção no debate educacional brasileiro.

**Palabras-Chave:** Ações afirmativas. Teorias da justiça. Educação superior.

## **JUSTICE THEORIES, DEMOCRACY AND EDUCATION: COMPENSATORY POLICIES IN BRAZILIANS UNIVERSITIES**

**Abstract:** In the last years, the combat to the social injustices in the educational field, through the compensatory polices as the system of quotas in Brazilian public

university for African descents, has generated a tense debate in the society, mainly among educators, parents, students and media. If on one hand there are the ones that defend that the compensatory policies of quotas for the afro-descendants guarantee the inclusion of a historically excluded segment of the society and therefore of the public university system; on the other hand there are the ones that enquire about the adopted justice criteria and argue that the system of quotas ends up promoting new ways of exclusion, of discrimination and social injustices. Our proposal in this article is to investigate the issue of the compensatory policies in education and of the system of quotas for African descents in Brazilian public universities and how it justifies itself as viable, fair and inclusive from the principles of justice elaborated by the philosopher John Rawls and its reception in the Brazilian educational debate.

Key Words: Compensatory policies. Justice theories. Higher education.

## INTRODUÇÃO

A questão sobre a adoção de cotas nas universidades para afro-brasileiros tem gerado um intenso debate na sociedade brasileira. Neste artigo, procuramos expor os principais argumentos favoráveis à política de cotas, bem como as críticas que os acompanham.

Iniciamos com uma descrição da trajetória dos afro-brasileiros ao longo da história brasileira. Em seguida, passamos a conceituar os fundamentos das políticas de ação afirmativa, investigando sua origem e inserção no cenário brasileiro localizando-as na Teoria da Justiça de John Rawls. Analisamos, então, as propostas de políticas de ação afirmativa para afro-brasileiros no campo da educação e apresentamos os argumentos de seus defensores e de seus críticos.

## A TRAJETÓRIA DOS/DAS AFRO-BRASILEIROS/AS

Não é possível analisar a situação dos afro-brasileiros de hoje sem retomar a trajetória histórica de seus antepassados trazidos, em grande maioria, nos porões de navios negreiros, para o trabalho escravo no Brasil colonial. Segundo Fagundes, esse processo vai de 1530 até 1888, quando a Princesa Isabel, pressionada pelos abolicionistas e pelo contexto econômico da época, no qual já não era mais lucrativo manter os escravos em cativeiro, promulga a Lei Áurea, libertando assim os negros do regime escravocrata. Para Fagundes (2006, p., 13), esse momento pode ser considerado o marco principal da exclusão dos afro-brasileiros

A abolição deu aos escravos uma liberdade mais teórica do que real. Retirando-os das senzalas, em troca da ilusória carta de alforria, jogando-os no mundo dos brancos sem indenizações e sem qualquer tipo de política afirmativa. Os negros nada mais possuíam a não ser o direito de perambular pelas fazendas e cidades à procura de emprego. [...] Abandonados à própria sorte, os alforriados, como força de trabalho, eram trocados pelos imigrantes mais ‘qualificados’ profissionalmente.

Na atualidade, afro-brasileiros, herdeiros tanto dos efeitos nocivos do regime escravocrata que atravessou séculos no Brasil colonial como do abandono social ao qual foram entregues após sua alforria, na grande maioria, vivem num cenário de profundas desigualdades sociais. Fagundes (2006) apresenta dados sobre a situação dos afro-brasileiros no mercado de trabalho: Segundo pesquisas do IBGE realizadas em 2006, entre os trabalhadores do setor privado com carteira assinada, 59,7% são brancos e 39,8% são negros (representados na pesquisa como pretos ou pardos). Em relação à média dos rendimentos dos trabalhadores na faixa etária de 18 a 49 anos e com uma média de 11 anos de escolaridade, os dados expostos mostram o seguinte quadro: na indústria os trabalhadores brancos têm, em média, um rendimento mensal 96,6% maior que os trabalhadores pretos/pardos; no Comércio a diferença do rendimento mensal entre brancos e pretos/pardos é de 85,6%; na Prestação de Serviços os trabalhadores brancos ganham 89,3% a mais que os trabalhadores pretos/pardos; na Construção a diferença entre os rendimentos mensais de brancos e pretos/pardos chega a 105,6%.

Quanto à concentração de renda, Brandão (2005) apresenta dados colhidos em 1999 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, nos quais negros e pardos representam 63% dos pobres e 68% dos indigentes. Em números absolutos do ano de 1999, existiam no Brasil 33,7 milhões de brasileiros negros e pardos vivendo em condição de pobreza e 15,1 milhões vivendo em condição de indigência absoluta. Negros e pardos também constituem 70% entre os 10% mais pobres da população brasileira, ao passo que entre os 10% mais ricos, 85% deles são brancos. Os dados revelam que, mesmo inseridos na sociedade civil, a população afro-brasileira vive em profunda desigualdade de condições também em outras esferas, como na saúde e na educação.

Com relação à saúde, Fagundes (2006) apresenta dados sobre a incidência da AIDS na população afro-brasileira. Segundo ele, “entre 2000 e 2004, a porcentagem de homens negros com AIDS passou de 33,4% para 37,2%, e de mulheres negras, de 35,6% para 42,2%” (p. 15). Analisando estatísticas da PNUD, Fagundes associa as desigualdades sociais das quais a população afro-brasileira é alvo como responsáveis pelo aumento da incidência da AIDS e de outras doenças, como a

diabetes e a anemia falciforme, entre homens e mulheres negras, nas suas palavras, “o nível de renda, o acesso à educação, as condições de moradia, o excesso de trabalho e a alimentação inadequada exercem grande influência na qualidade da vida das pessoas, e estão ligados, direta ou indiretamente, à saúde de uma população” (p. 16).

Munanga e Gomes (2006) enfatizam as desigualdades no acesso à educação por parte dos afro-brasileiros. Segundo eles, a escolaridade média de um jovem negro de 25 anos é de 6,1 anos de estudo, ao passo que um jovem branco de mesma idade tem em média 8,4 anos de estudo e, acrescentam, “a intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos de escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que se trata de 2,3 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos” (p. 193).

Brandão (2005) expõe que dados do Ministério da Educação e Cultura mostram que apenas 16,7% dos formandos de nível superior são negros, pardos ou índios. Segundo as estatísticas, o analfabetismo cresce de acordo com a pigmentação da pele, pois entre os brancos o percentual de analfabetos é de apenas 8,3%, já entre os pardos o índice é de 19,6% e entre os negros 21% são analfabetos.

A diferença entre brancos e negros com o mesmo nível de escolaridade mencionada acima também é abordada por Brandão (2005). Segundo ele, para cada ano extra de escolaridade, os brancos têm um aumento de 1,25 salário mínimo em sua renda mensal, ao passo que a renda mensal de pardos e negros aumenta apenas 0,53 salário mínimo por ano extra de escolaridade.

Com relação ao ensino superior, Munanga e Gomes (2006) também destacam as diferenças entre os percentuais de exclusão. Enquanto 63% dos jovens brancos de idade entre 18 e 23 anos não completa o ensino médio, 84% dos jovens negros de mesma idade não concluem o mesmo nível de ensino. Dados de 1999 apontam que 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade, ao passo que entre os jovens negros da mesma idade, 98% deles não ingressaram na universidade. No ponto de vista de Munanga e Gomes (p. 194), “as trajetórias escolares de jovens brancos e negros continuam pautadas em uma desigualdade secular e a ser superada”.

É difícil negar que as desigualdades sociais e econômicas em que vivem os afro-brasileiros na atualidade, sejam elas no âmbito do trabalho, saúde ou educação, não tenham, também, raízes nas injustiças sociais cometidas com seus antepassados. Assim, entendemos que é responsabilidade de uma sociedade democrática, através de suas políticas públicas, reparar tais injustiças combatendo a “desigualdade real”. Nas palavras de Fagundes, “é preciso que a sociedade

brasileira passe por uma profunda transformação sócio-racial e comece a investir na equidade, desconstruindo essa desigualdade gerada por muitos anos” (p. 15).

## OS PRINCÍPIOS DA AÇÃO AFIRMATIVA

Podemos definir ações afirmativas “como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não-obrigatório) ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 186). Para Rouanet (2006, p. 8), “a ação afirmativa é um mecanismo compensatório, necessário para reverter, ou diminuir, a desigualdade em nossa sociedade, até o ponto de torná-la aceitável para os que estão em pior situação social”.

Os fundamentos jurídico e filosófico da ação afirmativa “são teoricamente baseados nas ideias de John Rawls, expostas, principalmente, no livro *A Theory of Justice*, publicado pela primeira vez em 1971” (BRANDÃO, 2005, p. 17, grifos do autor).

John Rawls se destaca no cenário da filosofia política pelo grande debate que a publicação de *Uma Teoria da Justiça* despertou. A partir de uma nova abordagem das tradicionais teorias do contrato social, elevando-as a um alto nível de abstração, Rawls elabora os princípios de justiça que norteariam os arranjos sociais de uma sociedade bem ordenada.

Rawls tem como objeto da justiça aquilo que ele denomina de Estrutura Básica da Sociedade, ou mais precisamente “a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social.”. Ainda segundo Rawls (2002, p. 7-8), “a estrutura básica da sociedade é o objeto primário da justiça porque seus efeitos são profundos e estão presentes desde o começo [...] e afetam desde o início as possibilidades de vida dos seres humanos”.

Os princípios da justiça apontados por Rawls seriam o resultado de um consenso elaborado por cidadãos representativos da sociedade, escolhidos sob o que Rawls denomina Véu da ignorância, um mecanismo teórico no qual os cidadãos representativos da sociedade se encontram privados de certas informações acerca de si mesmos e de suas posições na sociedade. Para Rawls, o véu da ignorância permite que a escolha dos princípios da justiça, que devem nortear os arranjos sociais, não privilegie certos indivíduos ou grupos por conta de seus interesses particulares. Em outras palavras, os indivíduos, nesse cenário hipotético, escolhem os princípios da justiça sem saber certas informações sobre si mesmo, tais como

a sua profissão, seu credo, raça, sexo etc. A esse esquema, em que cidadãos em conjunto e sob o véu da ignorância, escolhem os princípios da justiça para a sociedade em que vivem, Rawls chama de Posição Original. Os princípios da justiça escolhidos, nas condições descritas por Rawls (2002, p. 333), seriam:

#### 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, e (b) sejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades.

## **RAWLS NO BRASIL**

O debate sobre a teoria da justiça de Rawls no Brasil ainda é tímido. Restrito aos departamentos de Filosofia de algumas universidades brasileiras, as contribuições da obra de Rawls dificilmente chegam ao grande público.

Em estudo realizado por Albuquerque (2005) pode-se concluir que o trabalho filosófico de John Rawls é pouco conhecido no cenário acadêmico brasileiro. Este fato deve-se a dois fatores. O primeiro está condicionado a disponibilidade das obras de Rawls no mercado editorial brasileiro, sendo que a maioria delas só passou a ser publicada no Brasil no final da década de 1990. Em segundo lugar, Rawls é rotulado como um pensador liberal e encontrou uma forte resistência entre os pesquisadores de formação Marxista.

No campo da Educação, Rawls aparece de forma muito sutil em alguns trabalhos voltados ao debate dos sistemas de cotas. Embora a teoria da justiça elaborada por Rawls seja uma ótima ferramenta de análise crítica para as políticas públicas de cotas no ensino superior brasileiro, o que se nota é que, tanto entre os que defendem o sistema de cotas, como entre os que o criticam, poucos são os que conhecem a fundo o pensamento Rawlsiano.

## **A AÇÃO AFIRMATIVA NO CENÁRIO BRASILEIRO**

No Brasil, a adoção de medidas de ação afirmativa tem seu primeiro ensaio em

1968 “quando o Ministério do Trabalho manifestou-se em favor da criação de uma lei que obrigasse empresas privadas a contratarem uma porcentagem de empregados negros”. Entretanto, foi somente na década de 1980, com o processo de redemocratização do Brasil, “que o então deputado federal Adbias Nascimento formulou o primeiro projeto de lei propondo uma ‘ação compensatória’ ao afro-brasileiro em diversas áreas da vida social como reparação pelos séculos de discriminação sofrida” (MOEHLECKE, 2004, p. 758).

Já na década de 1990, segundo Moehlecke (2004) o debate sobre as políticas de ações afirmativas em combate às discriminações raciais é aquecido perante o reconhecimento, em 1995, por parte do então presidente da república (Fernando Henrique Cardoso) que o Brasil é um país racista.

Sobre a adoção de políticas de ação afirmativa como estratégia de combate às desigualdades raciais no Brasil, Vieira pondera que:

Em primeira instância, esse conjunto de ações compensatórias concentra suas forças na tentativa de correção da situação de desvantagem imposta aos negros historicamente e, em última instância, está direcionado para a promoção de uma sociedade democrática, a qual não pode ser atingida sem a igualdade (VIEIRA, 2003, p. 88).

Em relação aos projetos e iniciativas de ações afirmativas, criadas no Brasil a partir de 1990, voltadas aos afro-brasileiros, Munanga e Gomes (2006, p. 190-191) listam as seguintes:

- 1) Lei federal nº 10.639, de 10 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica dos estabelecimentos públicos e privados do nosso país.
- 2) Lei estadual nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, que instituiu cota de 40% para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Norte Fluminense.
- 3) O programa internacional de bolsas de pós-graduação da Fundação Ford/Fundação Carlos Chagas – São Paulo.
- 4) O programa Políticas da Cor na Sociedade Brasileira, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford.

## AS POLÍTICAS DE COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Situado no início dos anos 1990, o debate sobre a adoção de cotas para o ingresso de afro-brasileiros nas universidades públicas surge por iniciativa de organizações não-governamentais (ONGs). Segundo Brandão (2005) as primeiras iniciativas de diminuir as desigualdades de acesso à educação superior se deram por meio de cursos pré-vestibulares para alunos carentes e/ou afro-brasileiros. Brandão cita como exemplo da EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes), organização não-governamental que promove núcleos de cursos pré-vestibulares na periferia das grandes metrópoles brasileiras.

Em relação à criação de políticas de cotas nas universidades, Brandão enumera as seguintes medidas (2005, p. 59-63):

- 1) em 2001 a Universidade Estadual do Mato Grosso cria a Universidade Indígena, que selecionou por meio de vestibular específico, 200 indígenas para diversos cursos, entre eles, o de formação de professores para atuar nas aldeias do estado;
- 2) criação, em 2002, da Universidade da Cidadania Zumbi dos Palmares, em São Paulo, que oferecia 100 vagas para o curso de graduação em Administração de Empresas, 45 delas destinadas a alunos negros;
- 3) em 2002, a Universidade do Estado da Bahia anunciou a reserva de 40% das vagas em cada um de seus cursos para alunos negros;
- 4) a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, desde o início de seu funcionamento em 2002, adotou a reserva de 10% de vagas para deficientes físicos e outros 50% para pessoas com baixa renda;
- 5) em 2003, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro definiu o seguinte modelo de reserva de cotas: 20% para candidatos que se declarassem pretos ou pardos, 20% aos alunos provenientes da rede pública de ensino e 5% a outras minorias, como portadores de deficiência e povos indígenas.

A adoção de políticas de cotas nas universidades públicas, sobretudo as chamadas cotas raciais, destinadas aos afro-brasileiros e aos povos indígenas causou, e ainda causa, um grande debate na sociedade brasileira.

## DISCRIMINAÇÃO INVERTIDA

Entre os argumentos contrários às cotas, encontra-se o da antropóloga Yvonne Maggie, em artigo publicado no jornal Folha de S. Paulo em 1º de abril de 2007, declara que “o objetivo da política de cotas não é democratizar o acesso ao ensino superior, não é produzir equidade na sociedade brasileira. É produzir um país dividido racialmente”.

Em entrevista para o jornal O Estado de S. Paulo, de 13 de maio de 2007, ao ser questionada sobre as consequências da generalização das políticas de cotas no país, Yvonne Maggie afirma “que a consequência é danosa, é criar um país dividido racialmente. Essas políticas na verdade têm um objetivo: produzir a cisão racial”. Para os críticos do sistema de cotas raciais, a reserva de vagas aos afro-brasileiros nas universidades públicas estariam criando uma discriminação invertida.

Em relação à afirmação de Yvonne Maggie, sobre a produção de um “país dividido racialmente”, os relatos de alunos cotistas publicados no jornal O Estado de S. Paulo, em 6 de maio de 2007, revelam um ambiente contrário a essa expectativa. Eduardo de Souza Ferreira e Luana Mendes, ambos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, afirmam que nunca sofreram discriminação.

Segundo Silvério (2003, p.72),

Ao contrário do que os detratores da ação afirmativa andam dizendo, a meta das cotas não é racializar a sociedade ou a universidade, mas justamente iniciar o processo de desracialização das elites, o que efetivamente pode nos colocar na direção da constituição de uma democracia em que a presença de grupos étnico-raciais não tenha a menor relevância para a convivência social harmoniosa e pacífica.

Assim, conclui Silvério (2003), mesmo que a sociedade brasileira não tenha grandes preocupações com a igualdade de oportunidades e, menos ainda, com a igualdade de resultados entre grupos étnico-raciais, medidas como o sistema de cotas representam um ganho para a sociedade como um todo ao projetar uma elite que represente proporcionalmente a diversidade étnico-racial do país, em detrimento de uma casta dominante, controladora do poder desde os tempos imemoriais e que, com a maior inclusão dos afro-brasileiros no ensino superior, certamente perderá parte dos seus privilégios.

Quanto ao argumento da discriminação invertida também exposto por Maggie, podemos recorrer à segunda parte do segundo princípio da justiça proposto por Rawls, no qual, “desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que [...] tragam o maior benefício possível para os menos favorecidos”

(2002, p. 333). Nesse caso, a reserva de vagas para afro-brasileiros são toleráveis, pois atuam no sentido de beneficiar um segmento da sociedade historicamente menos favorecido. Em relação ao argumento da discriminação invertida, Rouanet salienta a importância da discriminação positiva. Segundo ele, “trata-se de um falso problema afirmar-se a cor de uma pessoa, principalmente quando se trata de fazê-lo justamente para diminuir a desigualdade entre as pessoas” (ROUANET, 2006, p. 5).

Segundo Brandão (2005, p.85),

Os defensores do sistema de cotas “entendem que não é possível falar em igualdade de condições de acesso ao ensino superior público quando, na verdade, dificilmente os negros e brancos estão em igualdade de condições, já que antes do seu nascimento, na maioria das vezes, as condições socioeconômicas dos negros são muito piores que as dos brancos.

## DISCURSO MERITOCRÁTICO

No debate das cotas, um argumento recorrente entre os críticos do sistema, e bastante enraizado no senso comum, é a questão do mérito.

Backes (2005), em estudo sobre as representações das diferenças postas em jogo no debate sobre as cotas por alunos e alunas do ensino médio de uma escola particular da Grande Porto Alegre, constata que o discurso meritocrático é o cerne dos posicionamentos contrários ao sistema de cotas.

As representações dos alunos e alunas, expressas em redações e em debates em sala de aula, mostram que no seu imaginário, a política de cotas é injusta, pois desconsidera o mérito individual dos alunos que se esforçam para garantir uma boa nota no vestibular. Entre as declarações dos alunos e alunas apresentadas por Backes, destacamos duas que resumem a forma como esses estudantes veem a relação de mérito: “As pessoas de baixa renda [...] não têm a mínima chance de competir com os alunos preparados e *realmente capazes* de passar na Estadual” (de um aluno da 1ª série do ensino médio, grifos do autor) e “Fica um negócio injusto, porque a pessoa vai lá, se mata estudando, e daí só porque o outro é de uma cor diferente, daí ele acaba passando sem estudar” (de uma aluna da 3ª série do ensino médio). Backes aponta no discurso dos alunos e alunas a preocupação desses com a “ameaça” que o outro representa “no caso, a ‘ameaça’ de ocupar uma vaga numa Universidade Federal” (BACKES, 2005, p. 117-118).

Para Backes (p.122), “desconstruir esses discursos meritocráticos, bem como os discursos que continuam associando a diferença a problema e à inferioridade é tarefa absolutamente necessária para a educação.

A questão meritocrática, para Frei David (2004, p. 183-184),

[...] é uma das formas de corrupção disfarçada que setores da sociedade brasileira usam para desviar dinheiro público sempre para ‘os mesmos’ [...] as universidades partem de uma falsa igualdade e têm a coragem de dizer que os que entram, o fazem por mérito, pois prestaram o mesmo vestibular.

Para Pinotti, na época secretário do Ensino Superior de São Paulo, em entrevista para a revista *Época* de 18 de junho de 2007,

As cotas desencadearam um processo que acabará por selecionar os alunos do ensino médio por meio de avaliações durante o curso, rompendo com esse sistema perverso do vestibular, que mede mais o poder aquisitivo dos pais para pagar cursinhos do que a vocação, capacidade, inteligência e outras características fundamentais específicas para cada profissão.

Para Silva Júnior (2003), ao relatar que desde os anos 1970 o Brasil mantém acordos de cooperação científico-tecnológica com países africanos, de forma que alunos estrangeiros ingressam nas universidades brasileiras diretamente, sem passar pelo vestibular, diz que “a experiência de ingresso diferenciado de estudantes africanos atestam que o verdadeiro mérito é aquele mensurável no desempenho dos alunos, no decorrer do curso, e não na ante-sala das universidades” (p. 113).

Santos (2003, p. 34) argumenta que o conceito de mérito deve ser repensado profundamente. Para ele o conceito de mérito individual não pode ser medido simplesmente no vestibular.

Essa reflexão deve também levar em conta o processo de aprendizagem com as suas facilidades ou dificuldades proporcionadas pelas condições sociais de existência dos estudantes, as quais vão desde as condições materiais até as psicológicas, marcadas ou não por discriminações dentro ou fora da escola.

Ainda sobre o mérito, Santos (p. 34) alega que as cotas não tratam de “negar o mérito de quem passa no vestibular, mas de ampliar esse conceito, para não excluir outros alunos talentosos que experienciaram condições desfavoráveis de estudo”.

Sobre a questão meritocrática, Rawls (2002, p. 8) aponta que:

as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros. Essas são desigualdades especialmente profundas. Não apenas são difusas, mas afetam desde o início as possibilidades de vida dos seres humanos; contudo, não podem ser justificadas mediante um apelo às noções de mérito ou valor.

Rawls defende que as estruturas sociais devem corrigir as desigualdades promovendo oportunidades equitativas de condições, ideia expressa na primeira parte do segundo princípio da justiça que diz que “as desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que [...] sejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades” (RALWS, 2002, p. 333).

## **QUALIDADE DO ENSINO**

Entre os críticos do sistema de cotas, outro argumento recorrente é o do enfraquecimento da qualidade do ensino. Na contramão das críticas sobre o impacto das cotas na qualidade do ensino, Moehlecke (2004) relata o resultado de políticas de cotas nas Universidades da Califórnia e Universidade do Texas, ambas nos Estados Unidos da América. Segundo ela, apesar das críticas e preocupações a respeito do ingresso de alunos selecionados por políticas de cotas, a Universidade da Califórnia se manteve sempre entre as melhores universidades do país. Já a Universidade do Texas, em Austin, percebeu que, apesar de receber alunos com notas abaixo da média padrão de testes como o SAT, não houve prejuízos no desempenho dos cursos e, curiosamente, chegou-se a observar que os alunos admitidos no plano de cotas chegou a ter um desempenho acadêmico superior a de seus colegas não-cotistas. Na realidade brasileira, Moehlecke (2004) destaca que os balanços preliminares da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 2004, demonstraram que 49% dos ingressantes pelo sistema de cotas teriam sido aprovados no ano letivo sem nenhuma dependência contra os 47% dos ingressantes pelo vestibular tradicional. Ainda na UERJ, a evasão de alunos negros foi de 5% ao passo que a dos demais alunos foi de 9%.

Em entrevista para a revista *Época* de 18 de junho de 2007, o então secretário do Ensino Superior de São Paulo, José Pinotti, declara que “até agora, tanto na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) como na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), que introduziram as cotas ou outras ações afirmativas que as englobam, foi demonstrado um desempenho melhor nos cursos para os beneficiados por essas ações do que aqueles que entraram pelo vestibular normal”.

Rouanet também refuta a ideia de que alunos cotistas influenciam

negativamente na qualidade do ensino. Segundo ele, “no curso de Ciências Econômicas, a relação de desempenho entre alunos cotistas e não-cotistas no vestibular era de nota 549,6 para 566,8, enquanto que no curso a média dos primeiros ficou em 6,5 e a dos segundos em 6,4” (2006, p. 4). O mesmo cenário, ainda segundo Rouanet (2005), pode ser percebido nos cursos de Física, Medicina, Engenharia Civil, Letras, Educação Física e Farmácia. Em todos o desempenho dos alunos cotistas era maior que o dos não-cotistas, embora as médias de notas no vestibular de cotistas fossem menores que a dos não-cotistas.

### **COTAS RACIAIS OU COTAS SOCIAIS?**

Outra questão na pauta do debate sobre as cotas nas universidades públicas brasileiras é a legitimidade do critério racial. Para os críticos do sistema de cotas raciais, a exclusão dos afro-brasileiros se dá pelas precárias condições econômicas dos mesmos, e não pela cor da pele. Brandão ressalta que,

A adoção do sistema de cotas pelas universidades públicas em seus processos seletivos, segundo os críticos desse sistema, acaba beneficiando os afrodescendentes que já estão situados, dentro da escala social brasileira, na classe média, e não ajuda os afrodescendentes que se encontram na classe menos favorecida social e economicamente (BRANDÃO, 2005, p. 90).

De acordo com artigo publicado no jornal O Estado de S. Paulo, em 6 de maio de 2007, os especialistas em educação José Goldenberg e Eunice R. Durham questionam a interferência do sistema de cotas num mecanismo democrático de acesso ao ensino superior como o vestibular. Segundo os especialistas, os afro-brasileiros são barrados no acesso ao ensino superior em consequência das deficiências de sua formação escolar anterior. Declaram, ainda, achar estranho que a primeira grande iniciativa de ação afirmativa se dê justamente sobre o ensino superior, sem propor nenhuma medida de correção das deficiências de formação nos níveis escolares anteriores.

Em relação às dificuldades de acesso ao ensino superior por parte dos afro-brasileiros, Fagundes (2006) aponta para uma inversão de valores. Para ele,

Os alunos que estudam a vida toda nas escolas públicas das periferias saem do ensino médio sem perspectiva alguma, e os poucos que conseguem perceber que a continuidade dos estudos será um fator decisivo para a sua ascensão vão para as universidades particulares (p. 18).

Dessa forma, a inversão de valores está no fato de que alunos negros e pobres pagam as universidades particulares enquanto alunos ricos estudam nas universidades públicas.

A discriminação social, para Brandão, é superior à discriminação racial. Em suas conclusões, afirma que o sistema de cotas é “uma medida paternalista, paliativa e artificial” e “que o estabelecimento de cotas ataca uma das consequências da vergonhosa distribuição de renda existente em nossa sociedade, mas não ataca nenhuma das causas desse problema social, político e econômico” (BRANDÃO, 2005, p. 94).

Maggie, em artigo publicado no jornal Folha de S. Paulo em 1º de abril de 2007, reforça a crítica às políticas de ação afirmativa no ensino superior para afro-brasileiros. Segundo a antropóloga, “o Brasil deveria investir não na ascensão ao ensino superior, mas na conclusão do ensino médio, pois tão somente 30% da população brasileira termina o ensino médio dentro da faixa etária dos 14 aos 18 anos. O ex-presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Simon Schwartzman, em artigo publicado no jornal O Estado de S. Paulo, de 6 de maio de 2007, diz que,

O que as estatísticas mostram é que, com ou sem discriminação, o que mais determina as diferenças de resultados e de oportunidades educacionais são a renda das famílias, a educação dos pais e outras variáveis, como o tipo de escola que o jovem frequentou.

## CONCLUSÃO

A adoção de políticas de ação afirmativa para minorias raciais em um país com a trajetória histórica como a do Brasil é, sem dúvida, uma questão polêmica, pois mexe em privilégios de classe e de posição racial tidos como naturais. A formação cultural do povo brasileiro, desde o seu descobrimento, é indissociável da presença dos escravos africanos. Em Casa Grande & Senzala, Gilberto Freyre (2004) apresenta um impressionante estudo sobre a riquíssima influência da cultura africana na formação da cultura brasileira. Somemos a isso as contribuições, igualmente ricas em elementos culturais, dos povos indígenas, dos colonizadores e dos imigrantes de todos os cantos do mundo, ao longo dos 507 anos da história de nossa nação, e temos como resultado essa complexa rede de relações que definem a nossa brasilidade.

Um dos maiores obstáculos às políticas de cotas raciais é justamente a dificuldade em definir quem é preto, pardo, branco, índio ou amarelo. A miscigenação do colonizador branco com o negro e com o índio, bem como com

imigrantes europeus e asiáticos resultou numa combinação que hoje em dia, não se reconhece nem como branca, nem como negra, apenas como brasileiras. Entretanto, essa brasilidade reconhecida e incorporada em nossa sociedade não apaga os prejuízos sociais aos quais os afro-brasileiros foram submetidos. Nesse sentido, acreditamos que as cotas raciais de acesso ao ensino superior, se não resolvem as causas dos problemas sociais atuais, em síntese, a distribuição de renda, pelo menos trazem à tona uma dívida secular. Embora a pobreza nos dias atuais não tenha cor, é impossível negar que grande parte das causas da pobreza nas populações afro-brasileiras vêm da condição de exclusão e abandono social ao qual seus antepassados foram submetidos e, certamente, se agrava no mundo atual.

O mérito ao acesso à universidade pública não pode ser visto como uma decorrência meramente natural. Desvincular o mérito do contexto histórico, social e econômico, ao qual uma pessoa está invariavelmente ligada, é ignorar que as diferenças entre os cidadãos, em seus mais variados aspectos, devem ser ponderadas em favor da democracia, não o contrário.

Concordamos que a ênfase das ações afirmativas para afro-brasileiros no acesso ao ensino superior não dá conta do problema maior da educação brasileira, que é a qualidade do ensino nos níveis fundamental e médio. Entretanto, ainda assim acreditamos que a inserção de um número maior de afro-brasileiros nas universidades contribui de forma positiva, pois esses afro-brasileiros podem dar melhores condições aos seus filhos e filhas, criando assim uma ruptura na lógica reprodutiva da exclusão. Como observou Schwartzman em artigo publicado no jornal O Estado de S. Paulo, de 6 de maio de 2007, um dos determinantes de oportunidades educacionais é justamente o nível de escolaridade dos pais. Assim, ainda que de forma paliativa, o sistema de cotas não pretende apenas corrigir injustiças do passado, mas evitar que elas se reproduzam no futuro.

As políticas de ação afirmativa no campo da educação precisam, certamente, de um mais extenso, para que possam amadurecer e caminhar no sentido de promover cada vez mais justiça social. A adoção de um sistema de cotas raciais se configura como uma medida transitória que deve, necessariamente, passar por reformulações conforme atinge seus objetivos. Ela deve estar inserida em um conjunto de políticas de ação afirmativa mais amplo, que leve em conta os aspectos sócio-econômicos de toda a população. Se isoladamente as políticas de ação afirmativa para afro-brasileiros não resolvem de todo o problema social, negá-las totalmente também não colabora em nada com a promoção da justiça social.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. D. de. **A teoria da justiça de John Rawls e suas (des)conexões com a educação**. 2005. Monografia (Graduação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2005.
- BRANDÃO, C. da F. **As cotas na Universidade Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BACKES, J. L. Representações de diferença em jogo na discussão sobre cotas. **Questio**: Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, SP. v. 7, n. 2, p. 113-122, nov. 2005.
- DAVID, R. S. Cotas: atos de exclusão substituídos por atos de inclusão? In: PAIVA, A. R. (Org.) **Ação afirmativa na universidade**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2004.
- FAGUNDES, H. Negro no Brasil. **PUC Viva**, São Paulo, SP, ano 7, n. 28, p. 12-20, out.-dez. 2006.
- FREYRE, G. **Casa grande & senzala**. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.
- GOLDENBERG, José. DURHAM, Eunice R. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 6 maio 2007. Caderno de Educação.
- MÉNDEZ, J. E.; O'DONNELL, G.; PINHEIRO, P. S. **Democracia, violência e injustiça**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça social In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 757-776. Especial, out. 2004.
- \_\_\_\_\_. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.
- \_\_\_\_\_. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil In: SPINK, M. J. P. (Org.) **A cidadania em construção, uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PINOTTI, José. Estudantes podem errar. Nós não. **Época**, São Paulo, n.474, 18 jun. 2007.
- RAWLS, J. **A theory of justice**. Revised edition. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Uma teoria da justiça**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A theory of justice**. Original edition reprinted. Cambridge: Harvard Press, 2005.
- ROUANET, L. P. **John Rawls e a política de ações afirmativas**. 2006. Disponível em: < <http://br.geocities.com/eticaejustica/politicasafirmativas.pdf> > Acesso em: 28 maio 2007.
- SANTOS, S. A. dos. Ação afirmativa e o mérito individual. In: OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. G. **Negro e educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.
- SILVA JUNIOR, H. Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Inep, s/d.
- REU, Sorocaba, SP, v. 37, n. 1, p. 105-121, jun. 2011

SILVÉRIO, V. R. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003. p. 55-80.

SCHWARTZMAN, Simon. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 06 maio, 2007. Caderno de Educação.

VIEIRA, A. L. da C. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003, p. 81-98.