

# A sociedade brasileira em (des) construção: educação, representações sociais e o papel da Sociologia<sup>1</sup>

*The Brazilian Society in (de)construction: education, social representations and the role of Sociology*

Rodrigo Ednilson de Jesus<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é discutir o papel central da educação no processo de construção da sociedade brasileira, tema sociológico por natureza, desde o período imperial até os dias atuais, quando podemos identificar o (re)interesse da Sociologia pelos debates do campo da educação. Os posicionamentos de diferentes cientistas sociais sobre as políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro serão utilizados, neste artigo, para ilustrar as representações sociais sobre a educação e os sujeitos da educação brasileira, que são expressos não apenas de uma perspectiva sociológica, mas também a partir dos lugares de classe e/ou de pertencimento racial dos expositores. Está em jogo neste debate, portanto, um conjunto distinto de representações sociais que abordam conceitos como identidade, raça e racismo, igualdade e desigualdade, justiça e injustiça, escolarização e o papel da educação formal.

**ABSTRACT:** The aim of this article is discussing the central role of education in the process of Brazilian society construction, sociological theme by nature, since the imperial period until nowadays, when we can identify the (re) interest in the Sociology by the debates in the education field. The positioning of social scientists on the policies of affirmative actions in the Brazilian superior teaching will be used, in this article, to illustrate the social representations about education and the subjects of the Brazilian education, which are expressed not only from a sociologic perspective, but also from the places of classes and/or of racial belonging of the expositors. Is at stake in this debate, therefore, a distinct group of social representations which approach concepts as identity, race and racism, equality and inequality, justice and injustice, schooling and the role of formal education.

**PALAVRAS-CHAVES:** Sociologia . Educação. Relações raciais.

**KEYWORDS:** Sociology. Education. Race relations.

1 Texto apresentado no minicurso "Políticas públicas e educação", realizado em 21 de setembro de 2010 na I Semana Acadêmica de Ciências Sociais da UFV – "Ciências Sociais e vida pública".

2 Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, membro do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Programa Observatório da Juventude da UFMG, professor Assistente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Email: rodrigoednilson@hotmail.com

## I. INTRODUÇÃO

Ao longo da década de 2000 a educação brasileira, de modo mais abrangente, e as instituições escolares, de maneira mais específica, voltaram a merecer a atenção das Ciências Sociais e, em particular, da Sociologia. Uma das razões deste (re)interesse recente em relação à educação pode ser explicado pela promulgação da Lei 11.684/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, tendo provocado, em muitos cursos de graduação em Ciências Sociais, a necessidade de discutir questões relacionadas ao campo educacional. Uma segunda razão, que se articula com a primeira, se conecta aos movimentos, observados desde os anos finais da década de 1990, de democratização do ensino superior brasileiro, com especial destaque para as políticas de ações afirmativas, que no Brasil foram reduzidas, tanto nas políticas quanto nos discursos, em políticas de cotas sociais e raciais em instituições de ensino superior.

Em épocas mais remotas, entretanto, a Educação figurou como tema nobre dentro das Ciências Sociais brasileira, merecendo a atenção de autores clássicos como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Arthur Ramos, Florestan Fernandes, entre outros.

Afirmar o recente (re)interesse das Ciências Sociais com relação ao campo educacional significa reconhecer, como consequência, o relativo distanciamento (também recente) entre estes dois campos de conhecimento. Tais afirmações não significam, todavia, afirmar que os(as) cientistas sociais ignoraram por completo, nas décadas anteriores, a educação como objeto de reflexões. Nos discursos de uma parcela significativa de cientistas sociais, sobretudo aqueles que não tomam a educação como temática de estudo, as explicações sobre o papel da educação e seus respectivos problemas não são tratados, necessariamente, como temas sociológicos, não se distinguindo muito das explicações compartilhadas pelo senso comum. Admitir, portanto, o distanciamento das Ciências Sociais do campo da educação implica reconhecer a frágil institucionalidade, no campo sociológico acadêmico, de linhas de pesquisa dedicadas a pesquisas educacionais.

Do conjunto de quase quatrocentas linhas de pesquisa vinculadas às noventa e oito instituições de ensino superior no Brasil, que possuem programas de pós-graduação associados à Anpocs (Associação Nacional de Pesquisadores em Ciências Sociais)<sup>3</sup>, menos de 5% têm como objeto central de investigação a educação. Uma das consequências deste cenário é que àqueles(as) estudantes graduados(as) em Ciências Sociais interessados(as) em se dedicar a pesquisas educacionais em nível de pós-graduação resta a possibilidade de se vincular a programas de pós-graduação em Institutos ou Centros de Educação ou realizar pesquisas sobre a educação no campo das Ciências Sociais, que, em grande parte, estão focadas em investigar os impactos das desigualdades educacionais no processo brasileiro de estratificação social. Ao passo que na primeira alternativa, a educação é,

---

3 Para ver os cursos de pós-graduação vinculados a ANPOCS, acesse o link: <http://www.anpocs.org.br/portal/content/view/47/53> Acessado em 15 de Novembro de 2010.

recorrentemente, reduzida a aspectos educacionais e/ou pedagógicos estritamente escolares; na segunda, o acesso à escolarização (entendida equivocadamente como sinônimo de educação) é transformado em variável secundária, que apenas auxilia na compreensão de outro fenômeno social - a desigualdade.

De minha perspectiva, tomar a educação ou o fenômeno educacional como objeto de análise sociológica não pode se reduzir à investigação de aspectos educativos ou pedagógicos, ainda que estes aspectos sejam fundamentais na compreensão da sociedade em que vivemos.

Em paralelo aos discursos que denunciam a queda progressiva da qualidade da educação pública brasileira e o consequente fracasso escolar das escolas públicas (que tem sido cada vez mais propalado e repetido, sem análise crítica, por muitos intelectuais e pesquisadores brasileiros), temos assistido à hegemonização da forma escolar como modelo de socialização e sociabilidade de crianças, adolescentes e jovens. Em alguns Estados brasileiros, Minas Gerais, por exemplo, as crianças ingressam nas instituições escolares cada vez mais novas e permanecem nelas por períodos diários cada vez mais extensos. Para além da hegemonia nas instituições escolares *stritu senso*, o modelo escolar tem sido cada vez mais exportado para outros espaços, interferindo diretamente nos modos de aprendizado e convívio social de crianças, jovens, adultos e idosos.

Há algumas décadas, em um período lembrado por muitos com nostalgia, as crianças permaneciam longos períodos no espaço público das ruas, onde aprendiam a brincar, brigar, namorar, seguir e desobedecer a regras etc. Impelidas pelo aumento das taxas de urbanização e dos índices de violência urbana e, sobretudo, pela crescente sensação de insegurança, que acabou gerando a “satanização” da rua, as novas gerações foram inaugurando novos espaços de encontros. Entre estes novos espaços, o espaço escolar tem se tornado, incontestavelmente, um espaço de referência física e simbólica para crianças, pais e autoridades públicas, que cada vez mais enxergam as escolas como os espaços naturalmente dedicados ao “ser criança”. Neste contexto, as escolas não se referem apenas às instituições escolares, mas abarcam as “escolinhas” de futebol, balé, karatê, basquete etc. Adicionalmente, as representações da educação como um fator chave para a preparação de cidadãos e cidadãs para o convívio social, aliadas à importância crescente atribuída à educação como fator de explicação do alcance ocupacional dos indivíduos no mundo moderno, que se relaciona com o imperativo popular de “estudar para ser alguém na vida”, ajudam a compor os imaginários ambíguos sobre o papel da educação/escolarização em nossa sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo em que são consideradas instituições fundamentais para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas e da sociedade brasileira de modo específico, possibilitando a um só tempo a inclusão social, a erradicação ou minoração das desigualdades sociais e o fortalecimento da coesão e da harmonia social, as instituições educacionais têm atravessado progressivamente um processo de descrença social.

Tanto nos recentes debates sobre a inclusão do ensino de Sociologia no ensino médio, quanto nos debates sobre as políticas de reservas de vagas (sociais e

raciais) em instituições de ensino superior, os imaginários ambíguos sobre o papel da educação/escolarização em nossa sociedade se afirmam e se atualizam. Impelidos a se posicionar sobre temáticas que, apesar da sua estreita articulação com o campo da educação, não se reduzem a questões educativas ou pedagógicas, membros do campo das Ciências Sociais se veem confrontados(as), a um só tempo, com questões variadas: Qual o papel da escola e da universidade? Qual o papel do conhecimento escolar e científico? Qual o papel do conhecimento sociológico? No desenrolar destes debates, e suscitadas pelas respostas dadas às primeiras indagações, outro conjunto de perguntas se torna pertinente: Quais brasileiros estão autorizados/legitimados a acessar as escolas e universidades? Quais brasileiros estão autorizados/legitimados a acessar os conhecimentos escolares e científicos? Quais os brasileiros estão autorizados/legitimados a acessar os conhecimentos sociológicos?

Apesar da atualidade destas perguntas, as respostas dadas a tais perguntas, por vezes, só atualizam antigas soluções. Como salientava Clóvis Moura (1990), a perspectiva histórica pode nos auxiliar a superar a imediaticidade das angústias de nosso tempo, provocada pela visão de tempo curto das ciências sociais (em especial da Sociologia), e ampliar o nosso campo de observação.

## **2. PARA OS POBRES E OS ESCRAVOS A ESCOLA É FUNDAMENTAL**

Após a declaração da Independência em 1822, a preocupação das elites governantes, inicialmente preocupadas em ocupar o território brasileiro e garantir as condições ideais para a exploração das matérias-primas abundantemente disponíveis, se alterou consideravelmente. Por outro lado, as relações de poder vigentes no Brasil independente, *ao se alterarem, permaneceram as mesmas*. Ao conceber o projeto de construção do país amplamente baseado nas determinações econômicas e sociais vigentes à época da colonização, incluindo a manutenção do regime monárquico e do sistema escravista, a elite governante possibilitou a manutenção do passado colonial e a sua convivência com estruturas independentes, o que determinou formas *sui generis* de relações sociais, políticas e econômicas. De acordo com Moraes (2005), a manutenção da monarquia como sistema de governo no Brasil após a Independência funcionou tanto como modo de minimizar os impactos emancipatórios junto às elites europeias como meio de manter a hegemonia interna dos grupos dominantes.

Tendo consolidado a emancipação política e tendo à sua disposição um vasto contingente territorial não ocupado, apesar de um pequeno contingente humano capaz de ocupar o território, a ideia de construir um país tornou-se um projeto nacional comum, tendo sido capaz de unir as elites oligárquicas brasileiras. A utopia brasileira (Zarur, 2003) de construir um país sem igual nos trópicos, alimentada por todos os pensadores sociais brasileiros e, em particular pelas elites governantes do Primeiro e Segundo Reinados (além do Período Regencial), encontrava um empecilho concreto: a composição da população brasileira. “Neste quadro de formação nacional, têm-se um território a ocupar e um Estado em construção, mas a população disponível não se ajusta à identificação de uma nação conforme os

modelos identitários vigentes nos centros hegemônicos” (MORAES, 2005, p. 93).

Neste período, após a proclamação da independência do Brasil e durante a vigência da monarquia constitucional, o campo educacional passa a representar um lócus privilegiado de intervenção civilizatória. De acordo com Veiga (2007), a disseminação da escola pública no Brasil a partir de 1822, inspirada em pressupostos iluministas e liberais, integrou o projeto de construção da nação em prol da civilização da população brasileira. A introdução da educação pública no Brasil nas primeiras décadas do século XX se deu, em consonância com a tradição imperial portuguesa, de forma centralizada e com pouca margem para as participações locais ou de associações. Além disto, o viés moralizador da educação, já presente nas missões educacionais sob responsabilidade dos jesuítas nos séculos XVII e XVIII, fora institucionalizado ao transformar a educação como uma das poucas propostas para as classes populares. No intuito de forjar nestas classes, uma identidade que integrasse a todos num imaginário de pertencimento nacional, a oferta de educação fundamental durante todo o século XIX foi, preferencialmente, destinada à população pobre, negra e mestiça, portadora de ‘hábitos e valores rudes’ (Idem, p. 149). Segundo Veiga, durante todo o século XIX, no Brasil, a qualidade (não só da educação) foi tomada como sinônimo de condição social. Neste sentido, os julgamentos morais e intelectuais a respeito do indivíduo eram derivados de sua qualidade, de sua condição social – escravo ou senhor de escravos. Em consonância com as teorias racialistas dominantes no Brasil no período, a qualidade inata dos escravos negros e seus descendentes no Brasil era inevitavelmente inferior à qualidade dos descendentes de imigrantes europeus. Assim, a baixa qualidade da escola frequentada, majoritariamente, por filhos de descendentes de escravos era determinada, não pelos vícios institucionais da escola, mas pelos vícios dos próprios frequentadores.

Segundo Fonseca (2007), o debate sobre a escolarização do contingente negro em situação de escravidão no Brasil foi pauta recorrente nas assembleias legislativas de importantes províncias brasileiras do século XIX. Em 1835, na província de Minas Gerais, por exemplo, foi estabelecida a obrigatoriedade da escolarização formal para os meninos livres de 8 a 14 anos. Ainda que esta lei não tenha beneficiado a população escrava diretamente, que tinha a presença nas escolas formais cerceada até aquele momento em função de seu status jurídico, ela acabou atingindo um número considerável de meninos negros e pardos libertos. Ademais, a aproximação dos negros livres da escola formal era também uma maneira de reforçar sua condição de liberdade, além de uma tentativa de se aproximar das marcas da civilização. Fonseca mostra ainda que, ao passo que a oferta de escolarização básica representou para as elites dominantes um modo de civilizar as classes subalternizadas, sobretudo os mestiços, o acesso à educação passou a ser ressignificado por este contingente, tornando-se um passaporte, ao menos simbólico, para um novo status. As evidências empíricas da presença negra nas escolas formais do século XIX apontam para a compreensão que os negros tinham, naquele momento, sobre a importância da escolarização formal.

Segundo Fonseca (2002), as lutas em torno da promulgação e efetivação

da Lei do Ventre Livre em 1871 são fundamentais para compreendermos o processo de Abolição da escravidão e os debates em torno da escolarização da população negra. De acordo com Fonseca, apesar de a Lei do Ventre Livre se mostrar conservadora em diversos aspectos, ela é uma lei singular, tanto para a historiografia geral, quanto para a história da educação, pois é o primeiro momento em que a educação dos negros é publicamente referida, com a atribuição da responsabilidade da educação para os senhores ou a indenização e transferência da responsabilidade para o governo. Neste período, a educação parece representar, tanto para abolicionistas, quanto para senhores de escravos resignados à abolição iminente, o principal instrumento responsável por guiar a sociedade brasileira em direção à modernidade. A aposta na educação representa também uma aposta na ordem e no progresso, alicerces fundamentais dos ideários civilizatórios hegemônicos no período, fortemente influenciados pela tradição sociológica francesa de cunho positivista.

Joaquim Nabuco, nascido no seio de uma família escravocrata no ano de 1849 em Recife, expressou em suas obras, sobretudo em “O abolicionista” de 1883, toda a complexidade do pensamento social brasileiro do período pré-abolicionista. Sem se desvincular totalmente do pensamento vigente à sua época e dos inevitáveis interesses de classe, Nabuco autoproclamou-se porta-voz da raça negra em favor da abolição do trabalho escravo (ALONSO, 2009). Para Nabuco, a escravidão, como instituição totalmente entranhada na formação da sociedade brasileira, era a verdadeira causa do atraso brasileiro. Apesar de seu vanguardismo na defesa da causa Abolicionista, fortemente influenciado por um sentimento humanitário em relação ao sofrimento daqueles que teriam construído, para usufruto de outros, o Brasil, Nabuco não deixa de ser um homem da sua época. De acordo com Alonso (2009), “embora aponte o caráter socialmente construído das desigualdades, às vezes (Nabuco) resvala para juízos sobre a inferioridade de negros e chineses”. Expressão das contradições entre liberalismo, monarquia, positivismo e republicanismo, Joaquim Nabuco, ele mesmo expressando a contradição de ser um abolicionista monarquista, reconhece a importância da Abolição definitiva do sistema escravista, não apenas como erradicação do suplício da raça negra, mas também do suplício das elites governantes e do próprio Brasil.

### **3. EDUCAÇÃO POPULAR NO PAÍS DO “SOMOS TODOS IGUAIS”**

A despeito do valor simbólico atribuído à educação e em particular à escolarização formal dirigida à população negra brasileira no limiar do século XX, os projetos educacionais civilizatórios acabaram sendo derrotados pelos projetos imigracionistas após a Abolição da escravatura e a Proclamação da República. Se nos anos finais do sistema escravista no Brasil, a aposta no desenvolvimento da nação estava depositada na educação e civilização da população negra, vista como bárbara e atrasada, esta concepção é paulatinamente substituída pela crença no poder da eugenia, entendida como a ciência responsável pelo aprimoramento da raça humana através da seleção dos genitores. Desta perspectiva, a influência eugênica no Brasil buscou aumentar o contingente das raças tidas como superiores, ao mesmo tempo

que buscava coibir o aumento das raças inferiores como forma de atenuar os riscos de degeneração da sociedade brasileira profetizados pelo racismo científico. Nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, as teorias racialistas de Conde de Gobineau e as teorias evolucionista de Charles Darwin, adaptadas para o evolucionismo social, exerceram grande influência nas obras de representantes do pensamento social brasileiro e nas políticas públicas colocadas em prática ao longo de toda a Primeira República Brasileira.

Além dos imperativos de apuração da “raça” brasileira, outro procedimento fundamental para a inserção do Brasil no rol de países civilizados, justamente no período de transição da era imperial para a republicana, era o fortalecimento de uma política educacional fincada na racionalidade e no sentido progressista de inspiração positivista. Deste modo, a crença na capacidade civilizadora de uma educação fundada em bases racionais foi fortalecida. Sintomaticamente, a criação dos grupos escolares em São Paulo no ano de 1893 foi uma das primeiras criações republicanas no campo da educação e inspirou, de forma decisiva, a fundação de grupos escolares nas demais províncias brasileiras. Ao substituir as escolas isoladas, marcas da escolarização do período imperial, por escolas nucleares, os grupos escolares buscavam implantar no Brasil os princípios educacionais vigentes em países da Europa e dos Estados Unidos.

De acordo com Faria Filho (2000), ao mesmo tempo em que a nova forma escolar, concretizada por meio dos grupos escolares, refletia o imaginário social e o momento concreto de racionalização e urbanização, a escola da época também se destacava como uma importante produtora e conformadora deste novo tipo de racionalidade mental, econômica e urbanística. A nova forma escolar que se consolidava no Brasil, era vista como “uma das mais poderosas armas no combate às supostas consequências maléficas deixadas pelo império e pelo trabalho escravo: a apatia do povo frente à vida pública (e à *respublica* de uma maneira geral) e à aversão ao trabalho manual, dentre outros heranças malditas (*Idem*, p. 27). Extrapolando o âmbito estritamente educacional, é preciso reconhecer que o consenso crescente entre educadores e, sobretudo, políticos, em torno da criação de novos grupos escolares e de sua capacidade de instaurar uma racionalidade progressista estava intrinsecamente relacionado aos novos imperativos colocados pela dinâmica capitalista no país e seus requisitos básicos. A ênfase na disciplina, na organização, no controle dos corpos e na aquisição de competências técnicas evidenciava a aproximação entre escola e o mundo do trabalho, sobretudo o fabril.

Tornada pública, e inicialmente destinada às camadas pobres da população urbana brasileira, a emergente escola da Primeira República nasce sob os auspícios dos interesses privados: da manutenção da ordem social e política e em prol do desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil. Deste modo, o projeto nacional de fundação de uma educação republicana, marcada pela ênfase homogeneizadora, modernizante e incentivadora do desenvolvimento capitalista, foi extremamente eficiente no plano simbólico, ao transformar em alunos todos aqueles que estavam

sujeitos ao imperativo da escolarização formal. Embora sob o prisma da universalização, gratuidade e democratização, as novas políticas educacionais republicanas não conseguiram, ou nem mesmo pretenderam, criar condições reais para que as populações subalternizadas tivessem efetivado o anseio de adentrar, em massa, o universo escolar. Contraditoriamente, a escola impessoal e universal da Primeira República deixa de ter a cara da comunidade, para adquirir a cara das elites, pois, aos poucos, os grupos escolares tornaram-se um modelo de escola que refletia os hábitos, os valores e a cultura das elites nacionais, e expelia os “diferentes”, que não se adaptavam aos hábitos, aos valores, à cultura ou à higiene destes estudantes padrão. Segundo Veiga,

O discurso republicano aprimorou os preconceitos raciais por meio da ciência. Esse fator é muito importante para pensarmos os processos de desqualificação social da população negra e mestiça. A tentativa de introduzir na escola um processo de homogeneização cultural se fez à custa da negação dos valores étnicos e da cultura de grande parte da população brasileira. (VEIGA, 2007, p. 264).

A partir dos anos finais da década de 1920, o novo modelo de organização escolar, em que os grupos escolares eram os representantes por excelência, passa a sofrer críticas severas de representantes dos setores políticos e educacionais, tendo sido, inclusive, o principal alvo do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, produzido em 1932 por Anísio Teixeira e assinado por 26 educadores, vários deles cientistas sociais. Os signatários deste manifesto afirmavam que a escola tradicional estava instalada em uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril. O manifesto dos pioneiros apresentava uma defesa contundente da escola laica, gratuita e obrigatória, colocando em destaque, novamente, a necessidade de escolarização de todos os indivíduos, independentemente dos privilégios de classe. A educação passa a ser vista como a ponte que possibilitaria a reconstrução da democracia no Brasil, permitindo a integração dos diversos grupos sociais.

Para a sociologia, os anos 30 são aqueles considerados os mais promissores, tendo em vista que, em 1931, a reforma de Francisco Campos mantém a sociologia no curso secundário, no currículo dos cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior. Em 1933/1935, a nova ciência enriquece o ensino superior, sendo primeiramente opção da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, depois na Universidade de São Paulo e, em seguida, na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Desse modo, pode-se dizer que a sociologia no Brasil, assim como na França, se desenvolveu com base em sua aplicação na área educacional, pois se acreditava que a sociologia, ao lado de outras disciplinas, poderia definir rumos renovadores à educação nacional e à reconstrução da democracia brasileira, particularmente valendo-se da formação de professores com novos conhecimentos e uma nova moral.

A proeminência de iniciativas públicas voltadas à educação popular, cegas aos pertencimentos raciais ou de origem nacional, não anulou, entretanto, as

experiências de escolarização implementadas por grupos étnico-raciais. Além das diversas escolas de imigrantes fundadas no século XX, existiam também escolas direcionadas à população negra, que, mesmo no interior das escolas públicas, ainda se ressentia da discriminação e/ou da exclusão. Espalhadas por várias cidades do Brasil, as associações negras, criadas nos anos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, ganharam maior visibilidade nos grandes centros urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

A despeito das críticas e denúncias recorrentemente feitas por entidades negras acerca da situação de abandono na qual se encontrava a população negra no Brasil ao longo das primeiras décadas do século XX, principalmente no campo educacional, a imagem acerca da prevalência do caráter harmonioso das relações raciais no Brasil já estava se consolidando, nacional e internacionalmente. Aliás, foram estas imagens projetadas principalmente pelas narrativas de Gilberto Freyre (1933) que favoreceram a escolha do Brasil para se tornar o caso exemplar de convivência harmoniosa de grupos étnicos. De acordo com Maio (2009), a escolha do Brasil como laboratório do Projeto Unesco tinha “em vista apresentar ao mundo os detalhes de uma experiência no campo das interações raciais julgada, na época, singular e bem sucedida, tanto interna quanto externamente”. As investigações levadas a cabo ao longo da década de 1950 foram conduzidas por um extenso grupo de cientistas sociais estrangeiros e nacionais, quase todos eles ligados à emergente Escola Paulista de Sociologia.

Antes mesmo da divulgação dos dados oficiais derivados do ciclo de investigações da Unesco, Alfred Métraux, chefe do setor de relações raciais do Departamento de Ciências Sociais da Unesco, divulgou um balanço de sua viagem à Bahia no ano de 1950. No texto, ao mesmo tempo em que expressa uma visão idílica do Brasil e da miscigenação observada em Salvador, Métraux alerta para a existência de discriminações raciais e das condições desfavoráveis dos negros nas disputas com os brancos. Fernandes e Bastide (1955), que chegaram a conclusões semelhantes às de Métraux, afirmavam que a persistência da discriminação racial no Brasil, evidenciada nos trabalhos desenvolvidos no âmbito da Pesquisa Unesco, estava associada a fatores históricos como a escravidão tardia, a herança colonial e a dependência em relação ao capital externo. Segundo eles, a passagem do sistema de trabalho servil para um modelo de trabalho livre e assalariado não proporcionou à população negra recém-liberta o usufruto real das vantagens do sistema capitalista, pois esta população passou dos postos mais subordinados na hierarquia servil, aos postos mais precários da hierarquia capitalista. A perpetuação das posições sociais e dos estereótipos negativos em relação a negros e mestiços e de suas posições de trabalho ou de não-trabalho ajudou a manter padrões discriminatórios ainda em meados do século XX, que só poderiam ser modificados pela pressão dos fatos. No entanto, sem a transformação radical das posições ocupadas por negros e mulatos, as transformações profundas em atitudes tão fortemente arraigadas seriam pouco prováveis. Criava-se, então, um círculo vicioso: se, por um lado, a representação a respeito dos negros e mestiços dependia da alteração real dos papéis sociais ocu-

pados por eles; a alteração do status dos negros e mestiços também dependia, ao menos em parte, da alteração da representação a seu respeito, que tornava mais difícil de ser alterada na medida em que muitos negros e mestiços internalizavam as representações negativas sobre eles e seus pares.

Para Fernandes (1977), a inclusão da sociologia no ensino secundário poderia desempenhar um importante papel na superação destas heranças do passado, seja ao possibilitar aos estudantes um conhecimento seguro do sistema social brasileiro, quanto ao transformar a mera transmissão de conhecimentos escolares de caráter conservador, em uma experiência transformadora e desenvolvedora da criatividade.

#### **4. EM PROL DO DIREITO À EDUCAÇÃO: AS AÇÕES AFIRMATIVAS**

Os anos 70 foram marcados pelo ressurgimento de diversos grupos sociais organizados. Neste período, em meio à ditadura militar que se estendeu de 1964 a 1985, vários grupos negros também se organizaram em São Paulo, na Bahia e em outros estados brasileiros. A fundação do Movimento Negro Unificado – MNU, no ano de 1978 em São Paulo, apesar da manutenção da centralidade das reivindicações em torno do direito à escolarização da população negra, parece ter assentado novas bases para a militância negra no campo educacional.

Além de reforçar a herança dos militantes históricos no que se refere às denúncias de discriminação racial nas escolas e em outros espaços, o Movimento Negro Unificado promoveu uma guinada em suas articulações visando a interferir nas organizações públicas que produziam e reforçavam as discriminações raciais. Assim, para além de propor espaços privados de formação educacional e política da população negra em geral, e da militância em específico, o MNU passa, a partir deste período, a reivindicar uma nova postura estatal no trato das questões raciais no Brasil. Tal postura crítica foi fortemente influenciada pela divulgação de dados quantitativos gerados pelas Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios – PNADs, iniciadas em 1976 e que evidenciavam a inércia das desigualdades raciais brasileiras sob a égide das políticas universalistas. O cenário que explicitava as tímidas modificações nas posições sociais e nas assimetrias entre o status das populações negras e brancas desde o período escravista, determinando o caráter subalterno da inclusão da população negra no mundo capitalista nacional (fenômeno já pesquisado e discutido por Florestan Fernandes na década de 1950), sinalizara a importância da participação do movimento negro no processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988.

A participação ativa de diferentes movimentos sociais, incluindo o movimento negro, na elaboração da Carta Magna de 1988, distinguiu-se radicalmente das demais experiências brasileiras ao longo do século XX, marcadas pelo autoritarismo, centralização e ausência de participação popular. A participação popular no processo constituinte influenciou uma guinada significativa em relação à educação, alterando as representações hegemônicas acerca do acesso à escolarização formal, vista até então como privilégio de poucos, em direção a um entendimento da educação

como um direito. Para Gomes (1999), a aprovação pelo Congresso Nacional, em 1985, da Lei n. 7.347/85, complementada pela promulgação da nova Constituição de 1988, anunciou uma mudança vital nesse campo (do direito), pois a partir destes dois atos normativos, verdadeiros divisores de águas para o campo jurídico brasileiro, passou-se a reconhecer, a despeito da tradição essencialmente individualista do nosso *establishment* jurídico, os interesses e direitos coletivos.

Nesta perspectiva, a reconstituição democrática no Brasil, iniciada em meados da década de 1980 e consagrada pela Constituição de 1988, abriu caminho para uma série de importantes conquistas dos movimentos sociais organizados que, ao longo das décadas de 1990 e 2000, se concretizaram em uma série de políticas públicas multiculturais e identitárias que, no caso específico das políticas antirracistas, dependeram não só do modo *sui generis* como o racismo opera no Brasil, mas, sobretudo, das representações acerca do *racismo à brasileira*, representações que variam desde a ênfase na sua brutalidade, até a sustentação de um caráter mais brando, em comparação com o cenário racista de outros países — um racismo quase inexistente.

Nos debates que ora presenciamos sobre algumas políticas antirracistas, em especial nos que se dão em torno das políticas de ações afirmativas, as divergências teóricas em relação à existência, inexistência, ou “suavidade” do racismo brasileiro definem em grande medida os posicionamentos políticos sobre as políticas adequadas para enfrentar a questão da desigualdade, vista por alguns como tendo um fundo apenas social e, para outros, uma dupla determinação: social e racial.

Nesta perspectiva, as diferentes modalidades de políticas de ações afirmativas implementadas no ensino superior brasileiro<sup>4</sup> explicitam as diferentes respostas dadas aos problemas identificados, além das complexas lutas de interesses, prioridades e representações. As diferentes concepções expressas por dois renomados cientistas sociais — Simon Schwartzman, do Instituto de Estudos do Trabalho e da Sociedade, e Valter Silvério, da Universidade Federal de São Carlos — ilustram algumas das controvérsias em jogo no campo sociológico.

O tema da “inclusão social” passou a ser dominante no debate intelectual sobre o ensino superior do país, e isto está prejudicando a discussão de outros temas fundamentais. Uma forte pressão “iguaritarista” também está afetando instituições que deveriam ter como base os valores tradicionais da academia: competência, competição e concentração de talentos, de uma “elite” do conhecimento. (SHWARTZMAN, 2004).<sup>5</sup>

---

4 De acordo com levantamento feito pelo “Fórum Interinstitucional em defesa das Ações Afirmativas”, cerca de setenta instituições de ensino superior, entre estaduais e federais, já haviam implementado alguma forma de política de ações afirmativas de acesso ou de permanência, para estudantes negros, indígenas e/ou oriundos de camadas populares até o final de 2007 ([www.acoes.ufscar.br](http://www.acoes.ufscar.br)).

5 Palestra de Simon Schwartzman intitulada “A Universidade de São Paulo e a Questão Universitária no Brasil”. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/usp70.htm>. Acessado em 10/11/2010.

As desigualdades sociais combatidas pela ação afirmativa se originam, normalmente, de práticas sistemáticas de algum tipo de discriminação negativa. Essa foi a primeira justificativa que possibilitou tratar diferenciadamente um grupo social. Na atualidade, entretanto, o alcance de tais ações se ampliou, e alguns juristas e estudiosos do tema sustentam que elas podem e devem ser empregadas para a promoção de uma maior diversidade social, uma vez que essas políticas podem propiciar a ascensão e o fortalecimento de grupos subrepresentados nas principais posições da sociedade. (SILVÉRIO, 2003).

Sem desconsiderar as outras inúmeras divergências em torno desta temática<sup>6</sup>, um ponto que chama a atenção no debate em torno das ações afirmativas é o consenso, quase absoluto, em torno da falta de qualidade das escolas públicas brasileiras, o que legitimaria as crescentes iniciativas de políticas de cotas sociais. Tanto entre os que defendem a necessidade de políticas específicas para a população negra, quanto entre aqueles que defendem políticas voltadas à população pobre, quanto ainda aqueles que defendem a manutenção das mesmas regras de ingresso no ensino superior, o diagnóstico acerca do fracasso das escolas públicas parece consensual. Neste ponto, vale a pena lembrar que justamente no período de apogeu do alinhamento do Estado brasileiro à perspectiva neoliberal, o diagnóstico acerca do fracasso da coisa pública, em função dos vícios de gestão, se tornou o principal argumento a favor das privatizações ao longo da última década do século XX no Brasil.

Ao buscar explicações para o fracasso da coisa pública, em geral, e das escolas públicas em específico, não raro o processo de democratização do ensino fundamental é identificado como a raiz do problema. Subjacente a tal argumento, parece repousar a crença de que a entrada dos anteriormente excluídos, filhos da massa trabalhadora, teria contribuído para a queda na qualidade destas escolas, posto que nestes espaços, antes reservados a poucos, foram inseridos muitos, entre eles uma maioria de estudantes sem habilidade ou desejo de estudar e aprender. Neste contexto, a reprovação e a evasão escolar, exatamente dos filhos desta classe antes excluída, são utilizadas como formas de reforçar tais crenças.

Curiosamente, no debate que ora presenciamos sobre o processo de democratização do ensino superior no Brasil, argumentos similares aos citados acima são utilizados. Todavia, se no debate acerca da qualidade no âmbito do ensino fundamental brasileiro são as escolas públicas que carecem da qualidade existente nas escolas privadas, no âmbito do ensino superior a equação se inverte. No debate sobre ações afirmativas, são os defensores do mérito acadêmico, geralmente

---

6 Para acompanhar algumas das divergências em torno desta temática, ver MANIFESTO “Todos têm direitos iguais na República Democrática”. Brasília, 29/06/2006(a); MANIFESTO “Em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”. Brasília, 04/07/2006(b); MANIFESTO “Centro e treze cidadãos anti-raciais contra as leis raciais”. Brasília, 30/04/2008(a); MANIFESTO “120 anos de luta pela igualdade racial no Brasil: Manifesto em defesa da justiça e da constitucionalidade das cotas”. Brasília, 13/05/2008(b); NASCIMENTO, Alexandre do. Os novos Manifestos sobre as cotas. Revista Lugar Comum: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia, n. 25/26, Rio de Janeiro, 2008.

membros de instituições públicas de ensino superior, que vêm a público profetizar o fim da qualidade das instituições públicas de ensino superior, caso todos os cidadãos brasileiros possuidores de diplomas de ensino médio tiverem acesso a estes espaços. A substituição progressiva da “elite intelectual” por uma massa de estudantes despreparados e/ou desinteressados ameaçaria a qualidade do sistema de educação superior do país.

Para aqueles que acreditam que o problema da qualidade estaria necessariamente associado aos vícios da coisa pública, a supervalorização da qualidade das instituições públicas de ensino superior frente à propalada deficiência acadêmica das instituições privadas de ensino subverte a lógica neoliberal. De modo implícito, esta inversão no discurso sobre qualidade parece evidenciar, mais do que uma diferença entre a coisa pública e a coisa privada, uma crença sobre as características inatas dos diferentes públicos: estudantes de escolas públicas de ensino fundamental e estudantes de instituições privadas de ensino superior versus estudantes de escolas privadas de ensino fundamental e estudantes de instituições públicas de ensino superior.

Apesar dos nossos inegáveis avanços no campo da genética ao longo do século XX e da consequente descoberta científica da inexistência de diferenças genômicas entre seres humanos fenotipicamente diferenciados, nossas representações sociais resistem em sustentar a vitalidade das raças como determinadoras de comportamentos morais, sociais e intelectuais, ressuscitando as crenças vigentes no século XIX, que julgávamos ultrapassadas, que tendiam a associar qualidade a características inatas dos indivíduos.

## **5. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS**

Um dos avanços significativos que nossa recente história democrática de trinta anos alcançou foi o reconhecimento da educação como um direito do ser humano. Como procurei mostrar ao longo deste artigo, o estado atual do debate em torno de várias políticas públicas em execução, sobretudo no campo da educação, é resultado (ainda que provisório) das lutas e reivindicações entre grupos sociais organizados, uns querendo manter a ordem “natural” das coisas, e outros querendo subvertê-las.

Compreendendo o processo educativo (não restrito às práticas escolares) como único meio de formar os indivíduos, creio que o modo hegemônico de nossas sociedades levarem a cabo este processo educativo (e aqui me refiro especificamente à educação escolar, seja ela de nível fundamental, médio ou superior) não pode se resumir a uma mera transmissão de conteúdo, que, ao menos implicitamente, pressupõe níveis distintos de humanidade e de capacidade reflexiva. Para possibilitar de forma democrática que os(as) estudantes (independentemente de classe social, raça, origem nacional etc.) tenham acesso às apropriações crescentes das gerações anteriores (à cultura, de fato, universal), torna-se imperativa uma mudança na concepção vigente sobre os(as) estudantes, considerando-os(as) sujeitos históricos de produção de conhecimento e não meros objetos de investigação. Nestes termos, o conhecimento pode servir tanto para que os(as) estudantes possam ter contato

com toda a memória e os saberes daqueles que os precederam, quanto para que possam observar o seu mundo a partir de outro ponto de vista mais crítico. Em relação a este segundo aspecto, o conhecimento sociológico tem um papel fundamental: rasgar os véus das representações sociais e compreendê-las sob uma nova ótica, elas próprias como produtos sociais.

Levar à radicalidade esta vocação sociológica é, pois, possibilitar que o direito a este modo de ver o mundo, de rasgar os véus que naturalizam um certo estado de organização social esteja disponível a todos(as), tanto no ensino médio, quanto no ensino superior. Entretanto, ser coerente com esta vocação é colocar em suspeição as próprias explicações sociológicas que, envoltas sob uma áurea de pretensa neutralidade científica, por vezes, se colocam a serviço de manutenção do *status quo*, da naturalização das desigualdades justas e dos privilégios “naturais” das elites intelectuais, legitimando uma de nossas mórbidas heranças, que insiste “em pensar um Brasil e uma escola para NÓS (os mais iguais) e outro Brasil (e outra escola) para os OUTROS, que hoje, como ontem, nos aterrorizam com seus atos e hábitos incivilizados (FARIA FILHO, 2009).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Angela. Joaquim Nabuco: O crítico penitente. IN: André BOTELHO; Lília Moritz SCHWARCZ. *Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 79-92.
- BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo, Anhembi, 1955.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira republica*. Passo Fundo: UPF, 1996.
- FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1977
- FONSECA, Marcus Vinicius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- \_\_\_\_\_, Marcus Vinicius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 13, p. 09-33, 2007.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1993.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. Discriminação racial e princípio constitucional da igualdade. Brasília: *Revista de Informação Legislativa*, ano 36, n. 142. Abr./jun., 1999.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Ed.34, 1999.
- MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil

dos anos 40 e 50. *Revista brasileira de Ciências Sociais*. 1999, vol.14, n.41, pp. 141-158.

MANIFESTO “Pioneiros da educação nova”. São Paulo, 1932.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Território e história no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOURA, Clovis. *As injustiças de Clío: o negro na historiografia brasileira*. Belo Horizonte: 1990.

MOYA, Thais Santos; SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo: um debate sobre a redefinição simbólica da nação. *Sociedade e Cultura: Goiânia*, v. 12, n. 2, p. 235-250, jul./dez. 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Palestra proferida no lançamento do III Concurso Negro e Educação*, 04/04/2003.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

ZARUR, George de Cerqueira Leite. *A utopia brasileira: povo e elite*. Brasília: Abaré, coedição: Flacso/Brasil, 2003.