

SANDRA REGINA SALES

**JUSTIFICATIVAS, ACORDOS E TENSÕES: O DEBATE SOBRE POLÍTICAS DE
AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

**Rio de Janeiro
2007**

SANDRA REGINA SALES

**JUSTIFICATIVAS, ACORDOS E TENSÕES: O DEBATE SOBRE POLÍTICAS DE
AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Pablo Antonio Amadeo Gentili

**Rio de Janeiro
2007**

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/A

S163 Sales, Sandra Regina.
Justificativas, acordos e tensões : o debate
sobre políticas de
ação afirmativa na universidade brasileira /
Sandra Regina Sales. - 2007.
162 f.

Orientador: Pablo Antonio Amadeo Gentili.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Ensino superior - Brasil - Teses. 2.
Programas de Ação afirmativa – Brasil - Teses.
3. Racismo - Teses. I. Gentili, Pablo Antonio
Amadeo. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 378

SANDRA REGINA SALES

**JUSTIFICATIVAS, ACORDOS E TENSÕES: O DEBATE SOBRE POLÍTICAS DE
AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

Rio de Janeiro, 23 de março de 2007

Prof^a. Dr^a. Deise Mancebo – UERJ

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto – UERJ

Prof^a. Dr^a Inês Barbosa de Oliveira – UERJ

Prof. Dr. João Feres Júnior – IUPERJ

Prof^a. Dr^a. Nilma Lino Gomes – UFMG

Prof. Dr. Pablo Antonio Amadeo Gentili – UERJ

Para Gustavo, companheiro com o qual a vida ficou mais bonita e feliz. Interlocutor competente, atento, atencioso, incansável e carinhoso sempre. Estimulador de novos projetos e viagens.

AGRADECIMENTOS

Não são poucas as pessoas e instituições a agradecer pela contribuição dada para a construção deste trabalho, que apesar da solidão necessária em alguns momentos de escrita e reflexão, pressupôs contatos, diálogo, estímulo, interlocução, ou simplesmente escuta.

A Pablo Gentili, meu orientador, tenho muito a agradecer, a começar pela confiança em mim depositada ao convidar-me a integrar a equipe do Laboratório de Políticas Públicas, experiência muito interessante e importante para minha vida profissional, intelectual e pessoal e que resultou em muitas outras experiências de vida e de trabalho. Em 2003 esta parceria de trabalho ampliou-se ainda mais quando ingressei no Doutorado e Pablo tornou-se meu orientador. Foi no LPP que me acerquei do tema das políticas de Ação Afirmativa, o qual abracei como meu objeto de estudo nos últimos dois anos. Além disso, Pablo possibilitou-me criar novas ou aprofundar conexões com muitas pessoas: algumas delas deram, direta ou indiretamente, preciosas contribuições para a realização deste trabalho; outra, muito especial, mudou a minha vida para melhor. Muito obrigada!

A Prof.^a Lílian do Valle foi uma dessas pessoas. Com ela aprendi muito nas disciplinas cursadas durante o curso de Doutorado. A ela também sou muito grata pela contribuição fundamental no período da qualificação, quando escrevi meu primeiro trabalho sobre políticas de Ação de Afirmativa. Obrigada meu encorajamento, pela leitura criteriosa do texto e por torná-lo melhor e mais bonito.

Foi também no LPP que o contato com Jane Paiva e Fátima Lobato, companheiras de antes, aprofundou-se. Lá com o apoio de Pablo, Emir e de todos os funcionários e bolsistas, a quem também sou grata, pudemos, a partir do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, desenvolver um trabalho que considero fundamental, qual seja, a formação de professores no campo da educação de jovens e adultos. Esse trabalho possibilitou a articulação e consolidação de um grupo que Jane batizou de “coletivo interinstitucional”, com quem aprendi muito. Obrigada a todos e a todas!

Jane merece um agradecimento muito especial, pois além do trabalho no LPP, compartilhamos momentos de lazer, de comemoração de trocas diversas e, como se isso fosse pouco, ela, com a disposição e solidariedade que lhe são peculiares, foi fundamental para que este trabalho pudesse ser completado ao assumir a tarefa de fazer a leitura final. Suas sugestões, tornaram-no melhor em todos os sentidos e me fizeram sentir mais segura.

À Fátima Chaves, companheira de Mestrado na UFF (bons tempos!) gostaria de prestar meu agradecimento pela relação de interlocução, amizade e trocas que se mantêm ao longo dos anos. Foi bom saber que agora não foi diferente! Agradeço muito pela leitura cuidadosa e pelas contribuições dadas para aprimorar este trabalho.

Tânia e Antônio, amigos queridos, foram igualmente importantes. A profunda amizade me permitiu pedir a eles, dada a minha impossibilidade, para reproduzir o trabalho. Do mesmo modo, Rosângela, amiga de longa data com quem tenho compartilhado muitos momentos da vida, deu sua contribuição ao fazer com que os textos chegassem aos professores que compõem a banca. Estes três me deram, sem dúvida, uma ajuda inestimável.

Além dos amigos já mencionados, Jussara é uma amiga sempre presente. Com gestos e palavras alentadoras e com uma energia invejável, ela, mesmo não percebendo, muito me ajudou nesse caminhar. Outra amiga a quem agradeço é Tereza por ter, com muita dedicação e carinho, me ajudado a cuidar da minha casa e de mim mesma. À Fátima Lobato, também agradeço pela presença constante e pela escuta em todos os momentos.

Dedico um agradecimento especial a todas as pessoas que me concederam entrevistas. Agradeço pela generosidade em compartilhar conhecimentos e experiências e por abrir suas casas, seus escritórios, suas bibliotecas ou arquivos pessoais disponibilizando-me materiais e sugestões bibliográficas. Tudo isso foi fundamental para a realização deste trabalho.

À banca, pela aceitação imediata em participar da minha defesa e pela disposição em contribuir com minha discussão, sou-lhes grata.

À CAPES, que através do Programa de Doutorado no Brasil com Estágio no Exterior – PDEE me possibilitou um frutífero período de estudos e pesquisas nos Estados Unidos da América; à coordenação do PROPED, que na figura da então coordenadora, Prof^a Nilda Alves e do então sub-coordenador, Luiz Antônio Senna, fizeram todos os trâmites necessários para que a bolsa sanduíche fosse viabilizada. Muito obrigada.

Nos EUA, sou grata à Arizona State University pela calorosa acolhida; à Prof^a Michele Moses, minha co-orientadora, que na ASU me possibilitou ricos momentos de discussão; ao Prof. Ronald Glass, pela sua disponibilidade e pelas ótimas contribuições.

RESUMO

Esta pesquisa se insere em um espaço de conflitos e diálogos sobre o acesso a universidade e as dinâmicas raciais no Brasil contemporâneo, a partir de algumas interrogações fundamentais: são necessárias políticas de Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro? Faz sentido AA orientadas para grupos raciais? Quais as justificativas, tensões e acordos presentes no debate brasileiro? Para constituir o *corpus* da pesquisa, baseei-me em fontes documentais e depoimentos resultantes de entrevistas. Nas fontes, realizei ampla análise de variados documentos – registros históricos, relatórios, dados estatísticos e demográficos, matérias de jornais, legislação – e colhi, submetendo posteriormente à análise, 36 entrevistas no Brasil com: lideranças e representantes de movimentos negros; de movimentos que lutam em favor das AA na educação; de movimentos docentes; de funcionários administrativos de universidades; de movimento estudantil; com gestores de Instituições de Ensino Superior (IES); com especialistas sobre AA e relações raciais; com representantes da imprensa, políticos e ativistas negros; e com estudantes cotistas. Nesta pesquisa foi possível identificar um conjunto de justificativas, acordos e tensões em torno da implementação das políticas de AA na universidade. Estas, e em especial as cotas, são, sem dúvida, controversas, mas ao mesmo tempo, encerram positivities que são admitas no debate e que têm o potencial de fazer a sociedade e a universidade avançar no enfrentamento das desigualdades educativas e de seus efeitos.

Palavras-chave: Ação Afirmativa – Ensino Superior – Democratização da Educação

ABSTRACT

This research is inserted in a space crossed by conflicts and dialogues about access to higher education and racial dynamics in contemporary Brazil. It begins with a series of basic questions: Are affirmative action policies in Brazil necessary? Are AA policies targeting racial groups useful? What are the justifications, agreements and tensions present in the Brazilian debate? To develop the empirical body of this research, I analyzed written documents and semi-structured interviews. With the written documents, I collected a comprehensive and varied collection of materials: historical documents, statistical and demographic information, narratives, and newspapers, legal and scholarly articles. In addition I interviewed 36 key informants from: leaders from the black social movements; movements supporting AA; faculty and administration from the university; students' leaders; specialists in AA and racial questions; journalists, and students participating from AA programs. This research identified a set of justifications, agreements and tensions organizing the debate about AA in the Brazilian university. This set, and in particular the debate about the quotas in AA, are controversial, but at the same time have the potential to help the society and the universities to move forward in the struggle against inequities and their consequences.

Key-words: Affirmative Action – Higher Education – Democratization of Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 UNIVERSIDADE E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL ...	17
1.1 Reforma universitária da década de 1960: mudanças e efeitos socioeducativos	22
1.2 Universidade brasileira e as marcas das desigualdades	29
1.3 Curta história e descrição das políticas de AA.....	32
1.4 As concepções de AA forjadas no Brasil e em Durban	38
1.4.1 <u>A visão do GTI</u>	<u>38</u>
1.4.2 <u>A visão de Durban</u>	<u>39</u>
1.5 As justificativas conceituais das políticas de AA	40
2 IDENTIDADE RACIAL E AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL.....	50
2.1 A construção histórica da identidade racial	52
2.2 A questão da classificação racial	58
2.3 Perspectivas sobre raça, racismo e relações raciais	60
2.3.1 <u>Crítica ao racismo dissimulado e à identidade racial como meta</u>	<u>61</u>
2.3.2 <u>O conceito de raça como problema e de democracia racial como objetivo</u>	<u>66</u>
2.3.3 <u>As limitações dos dualismos raciais e da reificação da cultura</u>	<u>69</u>
3 JUSTIFICATIVAS E CRÍTICAS ÀS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	72
3.1 Sobre a pesquisa	72
3.2 A UERJ e o debate sobre as leis de cotas	75
3.2.1 <u>O processo de implementação das cotas na UERJ: disputas e acordos..</u>	<u>75</u>
3.2.2 <u>A primeira lei de cotas para estudantes de escola pública</u>	<u>76</u>
3.2.3 <u>A cota para negros e pardos.....</u>	<u>80</u>
3.2.4 <u>As políticas de permanência da UERJ.....</u>	<u>83</u>
3.2.5 <u>A consolidação da nova lei de cotas.....</u>	<u>86</u>
3.3 As políticas de AA no ensino superior: tendências identificadas em entrevistas aos informantes	92
3.3.1 <u>A situação da universidade no Brasil</u>	<u>92</u>
3.3.2 <u>O significado das políticas de AA.....</u>	<u>93</u>
3.3.3 <u>Justificativas para as políticas de AA</u>	<u>96</u>
3.3.4. <u>Fatores que contribuíram para construção do entendimento sobre as políticas de AA.....</u>	<u>97</u>
3.3.5 <u>Os posicionamentos institucionais e pessoais.....</u>	<u>98</u>
3.3.6 <u>O processo das instituições na construção do significado das AA</u>	<u>99</u>
3.3.7 <u>Ações empreendidas pelas instituições</u>	<u>100</u>
3.3.8 <u>Avaliação sobre as políticas de AA.....</u>	<u>102</u>
3.3.9 <u>A relação Brasil e EUA</u>	<u>104</u>
3.3.10 <u>Instituições e pessoas destacadas no campo das AA</u>	<u>105</u>
4 O DEBATE PÚBLICO SOBRE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	108
4.1 O debate na imprensa	108
4.2 As visões do jornal o globo	112
4.2.1 <u>Editoriais: Ação afirmativa para todos</u>	<u>112</u>

4.2.1.1 Crítica ao governo Lula, ao PT e aos movimentos negros	113
4.2.1.2 As cotas são um erro pois são importadas dos EUA	113
4.2.1.3 O centro do debate	114
4.2.1.4 Os resultados negativos das cotas	116
4.2.1.5 Universidades contrárias às cotas	117
4.2.1.6 As propostas sugeridas	119
4.2.1.7 Preocupações atuais	120
4.2.3 <u>No Brasil não existe racismo, mas classismo</u>	122
4.2.4 <u>A miscigenação em si não liberta o Brasil do racismo</u>	127
CONCLUSÕES	134
BIBLIOGRAFIA	146
ANEXOS.....	158

INTRODUÇÃO

Nesse início de século, as políticas de ação afirmativa (AA) ganharam considerável destaque na agenda política brasileira. Iniciativas no campo educacional — como reservas de vagas em universidades públicas para afro-descendentes e para alunos oriundos de escolas públicas — e também no campo do trabalho — como a oferta de estágios em bancos para jovens afro-descendentes — são exemplos de políticas de AA implementadas com o objetivo de enfrentar desigualdades existentes no país.

A implementação dessas políticas, como de políticas sociais em geral, encontra dificuldades, particularmente na definição dos grupos a serem beneficiados, tendo a configuração desses grupos variado de acordo com contextos históricos, sociais e políticos.

No Brasil, medidas dessa natureza não são novidade. Políticas sociais favorecendo mulheres, pessoas idosas ou jovens e portadores de necessidades especiais são antigas e não causam maiores surpresas ou resistências. Entretanto, políticas voltadas para grupos em função de seu pertencimento a uma raça ou cor começam a ser efetivadas apenas mais recentemente, e em meio a grandes polêmicas.

Essas polêmicas se evidenciaram na repercussão alcançada na mídia e na sociedade em geral, demonstrando posicionamentos bastante divergentes e às vezes ásperos. Embora ainda não haja legislação nacional ou política assentada por parte do governo federal sobre as AA¹, vários setores da sociedade brasileira, em particular alguns organismos de estados e de municípios, tanto quanto entidades empresariais e civis — como algumas organizações não-governamentais (ONGs) e grupos religiosos — começam a empreender um conjunto, ainda limitado, de iniciativas².

¹ Encontra-se em discussão no Congresso Nacional o Estatuto da Igualdade Racial (PL n° 3198/2000) e a Lei de reserva de vagas (PL n° 73/99). A discussão das AA foram retiradas do texto da proposta de Reforma Universitária.

² Heringer (2001), em estudo realizado entre 2000 e 2001 em dez grandes áreas metropolitanas, identifica 124 programas de combate à discriminação racial: 40 especificamente para negros; 70 buscavam combater a discriminação racial em geral, valorizar a cultura e história negra ou promover grupos menos favorecidos, inclusive negros; 14 não faziam menção à raça. Destes, 29 eram promovidos pelo governo federal, estadual e municipal; 42 levados a cabo por organizações não-governamentais e outros 17 desenvolvidos por parcerias entre o governo e ONGs. Os demais eram iniciativas de universidades, igrejas, partidos políticos e empresas privadas.

As ações de caráter educacional desfrutaram, sem dúvida, de maior visibilidade, não somente em razão de sua maior operacionalidade, mas da própria multiplicação de projetos que visam a garantir o acesso e a permanência de alunos egressos de escolas públicas e de afro-descendentes em universidades públicas e privadas – em especial aqueles relativos à adoção, por essas instituições de ensino superior, de cotas para acesso de afro-descendentes e de alunos oriundos de escolas públicas.

Em curso, desde 1993, em algumas universidades do país, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade de Brasília (UnB), tais políticas têm provocado inúmeros e acirrados debates na sociedade brasileira. Entretanto, é a reserva de vagas para afro-descendentes, principalmente nas universidades públicas, que vem gerando uma estrita polarização entre obstinados defensores e opositores da medida³.

Os impulsionadores das AA no âmbito universitário têm pautado sua defesa, especialmente, na profunda iniquidade existente no ensino superior brasileiro, largamente demonstrada em pesquisas e estudos nacionais e estrangeiros, corroborados inclusive pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁴.

O Censo demográfico de 2000 mostra que menos de 18% da população brasileira com 18 anos e mais freqüentava o ensino superior. Os dados são também muito reveladores da situação de desigualdade racial na universidade. Na população de 25 anos e mais, da qual 56,5% é considerada branca e 42,3% é formada por indígenas e pessoas pardas ou pretas, verifica-se que, dos que concluíram o ensino superior, 83% eram brancos, enquanto apenas 14,4% pertenciam aos demais grupos⁵.

³ A universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade do Estado da Bahia foram as primeiras a implantar cotas em 2003, seguidas de outras como a Universidade de Brasília. Atualmente, cerca de 30 universidades adotam AA, seja sob a forma de cotas ou da atribuição de uma pontuação extra para alunos oriundos de escolas públicas ou afro-descendentes. Também está em curso o Programa Universidade para Todos (PROUNI), lançado oficialmente pelo governo federal no dia 13 de janeiro de 2004, que prevê a reserva de vagas para alunos negros e oriundos de escolas públicas em universidades privadas. Disponível em <http://prouni.mec.gov.br/prouni/>. Acesso em 25 de janeiro de 2005.

⁴ Ver, por exemplo, os trabalhos de Gomes, Martins (2004) Henriques (2001), Paixão (2003, 2006), Telles (2003) e Petruccelli (2004, 2006).

⁵ O estudo denominado *Mapa da cor no Ensino Superior*, elaborado por José Luiz Petruccelli, 2004, apresenta dados reveladores sobre as desigualdades existentes na universidade brasileira.

Esses estudos confirmam que a universidade pública brasileira ainda é muito elitista, começando com o modo de acesso, o exame vestibular, que constitui um “filtro”, pelo qual poucos conseguem passar, principalmente no que se refere aos cursos de maior prestígio social. Especialmente nas carreiras de Arquitetura, Odontologia, Medicina Veterinária, Direito, Comunicação Social, os cursos são ministrados em horário integral e demandam um alto investimento financeiro por parte de seus estudantes, mesmo em universidades públicas e gratuitas. Impossibilitados de trabalhar, os alunos desses cursos certamente pertencem aos extratos mais abastados da sociedade (MOEHLECKE, 2004).

A contundência dos dados estatísticos e das vozes que se manifestam favoráveis às AA é freqüentemente contrastada com argumentos que fazem referência a questões de cunho legal e filosófico, que vão desde os grandes empecilhos históricos devidos à construção social e política do país aos mais específicos problemas identificados na estrutura e na dinâmica interna das universidades. Assim, são freqüentes argumentos que afirmam que as AA são inconstitucionais (KAMEL, 2006 a; 2006 b); que prevêem a possibilidade de se instalar o ódio racial no país, com a implementação de políticas que separam as pessoas em diferentes raças, além de ver alterada sua identidade de país mestiço (FRY, 2005; MAGGIE, 2006); que apontam a impossibilidade de se definir quem é negro no país, o que inviabilizaria a adoção da política (FRY, 2005; KAMEL, 2006 a; 2006 b); de que a qualidade da universidade seria afetada, pela entrada de alunos que não possuem *mérito* e, conseqüentemente, habilidades necessárias para cumprirem as exigências acadêmicas (KAMEL, 2006 a; 2006 b).

As diferenças entre os que impulsionam e os que se opõem às AA não são desprezíveis e não podem ser reduzidas a simples esquemas ideológicos que opõem direita e esquerda ou conservadores e progressistas. Esse debate é o reflexo de um conflito complexo e multifacetado, que envolve fundamentalmente a distribuição social de um bem desejado, neste caso o acesso à universidade, mas com repercussão em vários campos da vida social. As AA deram início a uma discussão em torno de questões cruciais para a sociedade brasileira, tais como as dinâmicas raciais no campo educativo e societário, a influência dos preconceitos na implementação de políticas públicas, a distribuição de bens e recursos, a eficácia das instituições educativas para resolver conflitos sociais, entre outros.

Estes conflitos não devem ser entendidos apenas sob o aspecto negativo. Eles envolvem muitos movimentos, grupos sociais, instituições e pessoas que, para além de suas divergências, estão dialogando e estabelecendo acordos em torno da formulação, implementação e avaliação das AA no ensino superior no Brasil.

A pesquisa por mim empreendida se insere nesse espaço de conflito e diálogo, e foi produzida a partir de algumas interrogações fundamentais: são necessárias políticas de AA no ensino superior brasileiro? Faz sentido AA orientadas para grupos raciais? Quais as justificativas, tensões e acordos presentes no debate brasileiro?

Para a realização dessa investigação, tomei a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) como cenário privilegiado, por ser esta a primeira universidade brasileira a implementar o sistema de cotas e por ser, por esse motivo, desafiada, antes das demais que tomaram o caminho das AA, a operacionalizar mecanismos para viabilizar sua implantação. Entretanto, esta pesquisa não se limita ao âmbito desta Universidade, já que muitos dos atores sociais mais ativos na promoção das AA não estão necessariamente sediados no Rio de Janeiro ou não têm relação direta com esta Universidade. Fez-se necessário, para garantir a abrangência do debate em torno da questão, investigar atores sociais envolvidos com o tema que têm atuação nacional.

Para constituir o *corpus* da pesquisa, baseei-me em fontes documentais e depoimentos resultantes de entrevistas. Nas fontes, realizei ampla análise de variados documentos – registros históricos, relatórios, dados estatísticos, matérias de jornais, legislação – e colhi, submetendo posteriormente à análise, 36 entrevistas no Brasil com: lideranças e representantes de movimentos negros; de movimentos que lutam em favor das AA na educação; de movimentos docentes; de funcionários administrativos de universidades; de movimento estudantil; com gestores de Instituições de Ensino Superior (IES); com especialistas sobre AA e relações raciais; com representantes da imprensa, políticos e ativistas negros; e com estudantes cotistas⁶.

⁶ Ver a relação dos atores sociais entrevistados no anexo I.

As entrevistas buscaram apreender a visão dos diversos atores sociais sobre a situação do ensino superior brasileiro e sobre as AA, tanto do ponto de vista pessoal, como institucional, no curto e no médio prazos. Por meio dessas entrevistas também busquei mapear as ações empreendidas pelas instituições às quais os atores entrevistados pertencem, quando era o caso, frente à implementação das AA nas universidades brasileiras⁷.

O desenvolvimento da pesquisa foi organizado em quatro capítulos, além da introdução e de algumas conclusões a que foi possível chegar. No primeiro capítulo apresento uma discussão sobre a universidade brasileira e as políticas de AA: as mudanças introduzidas na universidade nos anos 1980, assim como seus efeitos; as marcas das desigualdades existentes em seu interior; um breve histórico das políticas de AA no Brasil; as principais concepções que influenciam o debate; as diferentes justificativas que as orientam. Como aporte teórico, em permanente diálogo com o material recolhido na pesquisa de campo, foram usados autores como Cunha (1988), Moehleck (2004), Luce e Morosini (s.d.), Paixão (2005), Hasenbalg (1996); Henriques (2001), Petruccelli (2004), Osório e Soares (2005), Telles (2003), Ezorsky (1991), Moses (2001, 2002), Moses & Chang (2006), Glass (2004), Yosso *et al.* (2004).

No segundo capítulo apresento a discussão sobre a identidade racial brasileira e sua relação com as políticas de AA. Para isso, desenvolvo uma reflexão sobre a construção da identidade racial no Brasil, a problemática da classificação racial, as diferentes perspectivas sobre raça, racismo e relações raciais presentes no debate brasileiro. Para fazer essa discussão apóio-me em autores como Munanga (2004), Guimarães (1999, 2001), Costa (2002, 2006), Telles (2003), Larkin Nascimento (2003), Brandão (2003), Medeiros (2004), Fry (2005).

No terceiro capítulo delinheio as principais tendências sobre as políticas de AA na universidade pública identificadas nos discursos dos diferentes atores sociais entrevistados na pesquisa. Antes, porém, apresento os caminhos metodológicos percorridos na realização da investigação e analiso a discussão travada no interior da UERJ sobre o processo de implementação das leis que reservam vagas para alunos oriundos das redes públicas de ensino e para afro-descendentes. Estudos

⁷ O roteiro de entrevistas encontra-se no anexo II.

realizados sobre a experiência da UERJ por Machado (2004), Fernandes (2006), Santos (2006) muito contribuíram para as reflexões apresentadas neste capítulo.

O quarto capítulo trata do debate público sobre as políticas de AA, cujo foco de análise foi o debate travado a partir do jornal O Globo, um dos principais jornais do país. Analisei tanto editoriais do jornal, por expressarem seu ponto de vista, quanto matérias de opinião escritas por colunistas do próprio jornal.

Nesta pesquisa foi possível identificar um conjunto de justificativas, acordos e tensões em torno da implementação das políticas de AA na universidade. Estas, e em especial as cotas, são, sem dúvida, controversas, mas ao mesmo tempo, encerram positivities que são admitas no debate e que têm o potencial de fazer a sociedade e a universidade avançar no enfrentamento das desigualdades e de seus efeitos.

1 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A popularização do uso da expressão *ação afirmativa* é bastante recente no Brasil, sendo invocada para expressar diferentes noções. Conseqüentemente, são também distintas as ações práticas atribuídas às AA, assim como variam as percepções e a aceitação dos grupos sociais que são ou que deveriam ser beneficiados por tais ações.

A difusão da expressão *ação afirmativa* ocorre no Brasil cercada por uma certa ambigüidade, já que a associação direta das políticas de AA às chamadas cotas ou reservas de vagas e até mesmo a redução daquelas a estas é bastante comum no país. Tal associação se deve, em grande medida, ao fato de que a implementação das cotas no ensino superior, especialmente na UERJ, foi o primeiro grande evento com conseqüências práticas, batizado no país com o nome de AA, com grande repercussão na imprensa nacional⁸.

Contribui para a referida associação, além da aparência de inauguração, a forma pela qual foi tomada a decisão para a adoção de cotas na UERJ. Tanto o Decreto-lei — originado no poder executivo, que determinava que 50% das vagas desta Universidade deveriam ser reservadas para alunos oriundos da rede pública de ensino⁹ — quanto a Lei proposta pelo poder legislativo — que previa 40% das vagas para negros e pardos¹⁰ — foram aprovadas sem praticamente nenhuma discussão, seja com a comunidade acadêmica, seja com a sociedade como um todo. Similarmente, foi aprovada uma outra lei que reservava 10% das vagas da UERJ para portadores de deficiência física¹¹, sendo que esta não teve grande repercussão na mídia¹². Uma análise mais detalhada sobre a experiência da UERJ será feita posteriormente¹³.

⁸ Embora a UERJ tenha sido o principal foco da repercussão da mídia, a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) também adotou as mesmas medidas no mesmo período.

⁹ Decreto-lei n.º. 3542/2000 editado no governo de Anthony Garotinho e Benedita da Silva (1999-2002).

¹⁰ A Lei n.º. 3.708/2001 é de autoria do Deputado José Amorim.

¹¹ Lei n.º. 4.061/2003, cuja autora foi a Deputada Tânia Rodrigues. A expressão *deficiência física* foi usada no texto da lei.

¹² Após um intenso debate, tanto internamente na UERJ, quanto na ALERJ, foi aprovada a Lei n.º. 4.151/2003, que revoga as anteriores e institui que 45% das vagas da UERJ e da UENF devem ser reservadas, do seguinte modo: 20% para alunos oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para portadores de necessidades especiais e outras minorias étnicas.

¹³ Essa reflexão será feita no capítulo 4.

As cotas representaram uma medida de grande impacto na sociedade brasileira, pois alteraram sobremaneira o processo de seleção para ingresso nas universidades públicas, implicando mudanças no vestibular — instrumento por meio do qual a maioria das universidades brasileiras seleciona seus alunos¹⁴.

Na UERJ, especificamente, o vestibular é organizado, a partir de 2000, em duas etapas, sendo a primeira um *exame de qualificação* com questões de múltipla escolha e, a segunda, uma prova discursiva que varia de acordo com a carreira escolhida pelo candidato. Com a introdução das cotas, o processo continua o mesmo em muitos aspectos, já que todos os candidatos se submetem às mesmas provas e precisam alcançar a pontuação mínima exigida pela universidade¹⁵. A principal mudança é que, na segunda etapa do vestibular, quando os candidatos escolhem a carreira pretendida, podem optar pelo sistema convencional ou pelo sistema de cotas, sendo que a classificação final terá que considerar o percentual de vagas reservado pelas leis. O que tem gerado profundas controvérsias é que candidatos que se inscrevem pelo sistema convencional, mesmo com notas superiores aos cotistas, podem não obter vaga na universidade.

As mudanças, entretanto, não se deram sem muita discussão no âmbito das instâncias dirigentes da UERJ, como o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CSEP) e Conselho Superior Universitário (CSU). Travou-se um intenso debate para que se pudesse definir como seriam aplicados os instrumentos legais que introduziram novos critérios de pertencimento à universidade pública — o racial e o de deficiência física, embora o critério racial fosse, sem dúvida, o mais polêmico (CÉSAR, 2004; MACHADO, 2004; FERNANDES, 2006). Houve muitas resistências por parte de setores da universidade, principalmente porque a legislação sobre cotas era vista como imposição dos poderes executivo e legislativo, o que feria a autonomia da universidade. Um outro argumento, bastante utilizado à época por professores e dirigentes da UERJ, foi que esta, mesmo antes das cotas, já se caracterizava como uma instituição voltada para alunos provenientes das redes públicas de ensino que, por sua vez, eram afro-descendentes e alunos

¹⁴ O vestibular foi introduzido no sistema de ensino brasileiro em 1911 pela reforma Rivadávia Correia, como um exame de saída do então ensino secundário, passando, em 1925, a ser o exame de ingresso ao ensino superior. (MOEHLECKE, 2004).

¹⁵ Como veremos mais adiante, apenas no primeiro ano de implantação das cotas, os cotistas se submeteram a uma prova diferente, mas com o mesmo nível de dificuldade.

trabalhadores. Assim sendo, muitas vozes e pensamentos defendiam que as cotas eram desnecessárias, porque redundavam em situações existentes na prática cotidiana da Universidade.

O processo de implantação de cotas em 2003 acabou por provocar muitas contestações no âmbito da sociedade em geral. Apesar das críticas dirigidas à universidade pública, esta continua a ser o alvo prioritário das classes sociais que têm canal de expressão, seja pelo aspecto da qualidade, seja pelo da gratuidade. Ao longo dos anos, tanto as famílias quanto os candidatos a uma vaga na universidade pública foram estabelecendo algumas dinâmicas em torno do exame vestibular que, se por um lado, é alvo de muitas críticas, também, por outro, reúne um certo consenso na sociedade sobre sua validade como instrumento capaz de mensurar o mérito dos candidatos. Para ultrapassar a barreira do exame, especialmente considerando a relação oferta de vagas x candidatos, faz-se necessária uma forte preparação.

A universidade pública no Brasil em 2002 só disponibilizava, 1.051.655 vagas distribuídas nos vários cursos, nas instituições federais, estaduais e municipais. Isso representa 30,3 das vagas, pois o restante é ofertado pelas instituições privadas. Do total de ingressos ocorridos em 2002 (1.205.140) as instituições federais respondiam por 122.491 vagas, as estaduais por 125.499, as municipais por 32.501 e as privadas por 924.649. (INEP, 2003).

Entre as dinâmicas inventadas na sociedade em função do exame vestibular está a proliferação de cursos preparatórios, os chamados “pré-vestibulares”, que se especializaram em “treinar” candidatos para fazerem o exame e garantirem uma vaga na universidade. Ainda com o mesmo fim, escolas de ensino médio, cuja finalidade ainda é propedêutica e quase nunca têm clareza de quais devem ser seus objetivos, foram adaptadas ou mesmo criadas de modo a se dedicarem fundamentalmente à preparação dos alunos para o vestibular. Estes cursos e escolas, em muitos casos, converteram-se em rendosos negócios da educação, pois tanto escolas, quanto cursos com esta função preparatória têm anuidades elevadas e exigem alto poder aquisitivo para ingresso e permanência.

Com o objetivo de garantir a aprovação no vestibular e, conseqüentemente, o ingresso na universidade de grupos que não possuem recursos financeiros para

freqüentar cursos e escolas privados, surgiram, em 1994, os pré-vestibulares comunitários, em que os professores, na maioria das vezes, são alunos egressos destes mesmos cursos que conseguiram ingressar na universidade e devolvem a companheiros com o mesmo desejo, de forma voluntária, seus serviços docentes, auxiliando para que muitos outros mais possam vencer a barreira da exclusão econômica para acesso ao ensino superior.

A existência e a proliferação de cursos e escolas especializados no exame vestibular refletem a compreensão de grande parte das famílias brasileiras de diversas classes sociais sobre a necessidade de elevação da escolaridade de seus filhos, o que exige a preparação para o vestibular. Assim, é comum, principalmente entre famílias com maior poder aquisitivo, a atitude de matricular os filhos em escolas e cursos privados que os instrumentalizem para competir no vestibular e, então, lograr acesso em uma universidade pública. Para muitas famílias, tal investimento significa um enorme esforço, já que o custo das mensalidades é, na maioria dos casos, muito alto. Às famílias de alunos com baixo poder aquisitivo, restam os cursos comunitários, ou desistir da universidade pública e concentrar seus esforços para custear universidades privadas, em que o vestibular é mais “fácil”, ou ainda, simplesmente, desistir do sonho do ensino superior.

A introdução do sistema de cotas causou reações muito fortes, tanto nos proprietários de cursos pré-vestibulares e de escolas privadas, quanto nas famílias que têm seus filhos neles matriculados. Os primeiros ajuizaram no Supremo Tribunal Federal, por meio da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEM, entidade representativa da categoria, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a Lei de cotas¹⁶. Alguns pais, que se sentiram prejudicados, manifestaram-se impetrando mandados de segurança, visando a assegurar a vaga de seus filhos, pela suspeita de que estes estariam “perdendo” seus lugares para outros candidatos “menos preparados” (CÉSAR, 2004). Outra forma de manifestação ocorreu em seções destinadas a leitores, em jornais de larga circulação no país, que receberam cartas protestando contra o preceito legal. (FRY, MAGGIE, 2005).

¹⁶ Esta Ação Direta de Inconstitucionalidade está sob a responsabilidade do Ministro do Supremo Sepúlveda Pertence, que ainda não manifestou sua opinião a respeito da matéria.

Todo esse processo provocou mudança nas expectativas de grupos que sempre ocuparam as vagas disponíveis nas universidades públicas e que, de certa maneira, passaram a mudar as estratégias até então adotadas, do mesmo modo que os grupos que sempre tiveram impossibilitado seu acesso à universidade.

Uma outra ambigüidade que envolve o conceito AA é sua forte identificação com as cotas raciais, talvez maior do que com as cotas para alunos egressos de redes públicas. Uma das razões deve-se ao fato de no Brasil a expressão *ação afirmativa* ter sido apresentada à sociedade como parte da agenda dos movimentos negros brasileiros.

Essa expressão passa a ser usada no âmbito do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra – GTI, criado em 1995 pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, após a marcha em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. O objetivo do Grupo de Trabalho foi realizar estudos e formular políticas públicas de valorização da população afro-descendente, reconhecendo as desigualdades raciais (TELLES, 2003).

A referida marcha, bem como seus resultados políticos, pode ser considerada marco decisivo para que as políticas de AA e, em especial, as medidas com conotação racial, entrassem na agenda brasileira. Observe-se que, apenas o fato de o Estado criar um grupo de trabalho com a tarefa de formular políticas públicas para um grupo racial socialmente discriminado — os afro-descendentes — significou o rompimento com a longa tradição de negação formal do racismo no Brasil ou da democracia racial. Há que se destacar o poder do Estado induzindo políticas, motivo suficiente para que não se possa prescindir de sua ação.

Embora seja fato que as AA surgem no bojo de um evento identificado com a luta dos afro-descendentes e muitos dos seus defensores sejam os próprios militantes, não significa que as AA sejam sinônimo de cotas, nem que estas estejam voltadas tão-somente para grupos raciais e, muito menos, que devam beneficiar exclusivamente a população negra, o que poderia constituir um equívoco de concepção quanto a políticas afirmativas.

Tais equívocos podem estar fortemente associados a uma idéia muito difundida no país de que as cotas nasceram nos Estados Unidos da América (EUA)

unicamente para beneficiar a população negra. Se, por um lado, entre as AA aplicadas naquele país está presente a adoção de cotas para afro-americanos, por outro, diversos grupos raciais e étnicos foram beneficiados, inclusive com medidas adotadas considerando critérios como gênero e nacionalidade, para além do critério raça e etnia.

Estas ambigüidades, que contribuíram para tornar as políticas de AA tão controversas, relacionam-se com as dificuldades históricas, políticas e sociais que envolvem a discussão de raça e racismo no Brasil, como também com as percepções que os brasileiros têm sobre sua própria identidade racial, ao mesmo tempo que se refletem e são realimentadas pela mídia do país. Apesar de todas as dificuldades, o debate tem ocorrido em vários setores da sociedade, debate este que retomarei em capítulo ulterior.

A forma pela qual se constituiu o ensino superior brasileiro, bem como os efeitos das reformas introduzidas nos anos 1960, contribuíram para tornar o acesso às universidades públicas e, em especial, aos cursos de maior prestígio social, extremamente competitivo, o que torna a discussão sobre AA ainda mais difícil. Além disso, revisitar a história das políticas de AA no país, examinando as múltiplas justificativas para sua instituição ou para sua negação presentes tanto na luta política, quanto na literatura especializada é indispensável para compreender como se dá a luta histórica pela igualdade, objeto desse capítulo.

Reforma universitária da década de 1960: mudanças e efeitos socioeducativos

A reivindicação para a expansão do ensino superior não é um fato novo na história da educação brasileira e a mudança do regime político em 1964 não alterou esse quadro, ao contrário, acelerou ainda mais um processo que já vinha em curso desde a metade da década de 1940. Vários foram os motivos para o crescimento da procura do ensino superior no país naquele período:

O crescimento da população urbana, a industrialização e a monopolização, gerando aumento das classes médias, em termos absolutos; a redefinição do papel da mulher como trabalhadora no âmbito extra-doméstico; a elevação dos requisitos educacionais para o preenchimento dos cargos nas burocracias públicas e privadas, foram processos que seguiram seu curso após o golpe. Ademais, eles se intensificaram pela política econômica adotada. (CUNHA, 1988, p. 86-87).

O modelo econômico adotado no pós-1964, que estimulava os monopólios industriais, comerciais e financeiros fez com que, em contrapartida, os pequenos negócios geridos por setores das camadas médias da população se tornassem inviáveis. Esse processo resultou no aumento da demanda pelo ensino superior porque essa parcela da classe média teve reforçada a idéia de que “o futuro dos filhos passaria pela diplomação em grau superior.” (CUNHA, 1988, p. 32).

Além dos elementos ressaltados, a pressão para o acesso ao ensino superior se deveu por motivos internos ao próprio sistema educacional do país. Um deles foi o fim dos exames de admissão na passagem do ensino primário ao secundário, que aumentou a quantidade de ingressantes nesse nível de ensino¹⁷. A outra medida importante foi o fim da dualidade deste nível de ensino, com a “lei de equivalência”, consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Essa mudança permitiu que todos os alunos oriundos do ensino secundário profissionalizante, e não apenas os que freqüentavam o ensino secundário de caráter propedêutico, pudessem se candidatar a uma posição no ensino superior (MOEHLECKE, 2004).

O governo militar pós-1964 não se mostrou indiferente à pressão dos setores médios da sociedade, muito em função do apoio político que recebera desta parcela da população (CUNHA, 1988). Assim, tanto para retribuir o apoio recebido, quanto para atender suas reivindicações, o regime militar induziu o crescimento da oferta de ensino superior mediante a utilização de algumas estratégias. A primeira delas foi estimular as universidades federais a abrir novas vagas. Assim:

[...] o MEC passou a induzir as universidades federais a aumentarem suas vagas, principalmente nas grandes cidades e nos cursos de medicina e engenharia. Estes eram cursos de alto custo, razão porque eram oferecidos predominantemente por estabelecimentos públicos (CUNHA, 1998, p. 88).

Como o crescimento da oferta de vagas não acompanhava a demanda e os critérios para seleção de candidatos admitiam uma quantidade de aprovados muito maior do que as vagas disponíveis, para a maioria dos cursos “havia sempre pendente a questão jurídico-política dos ‘excedentes’” (CUNHA, 1988, p. 88).

¹⁷ Com a Lei federal n.º 5692/71, o ensino primário e o secundário se integram, constituindo o chamado ensino de 1º grau, de oito anos, extinguindo os exames de acesso de um nível a outro, sem nunca ter conseguido resolver, no entanto, o hiato entre esse 1º grau e o 2º grau, atual ensino médio, cuja oferta esteve sempre abaixo da potencial demanda de ingressantes a uma escolarização total de 11 anos.

Nestes casos, o regime, respaldado por uma lei aprovada pelo Congresso Nacional em 1951, lançou mão de uma segunda estratégia, qual seja, a de “autorizar as instituições privadas de ensino superior a matricular candidatos aprovados naquele ano nos exames vestibulares às escolas oficiais, mas recusados por falta de vagas” (CUNHA, 1988, p. 88)¹⁸.

Uma terceira estratégia, adotada inicialmente para resolver outro problema, o de vagas excedentes em cursos de agricultura e veterinária em algumas instituições — o que se transformou numa solução para os candidatos excedentes que buscavam um diploma de ensino superior — foi a “lei do boi”, como ficou conhecida a Lei n.º 5.465, de 3 de julho de 1968.

Cunha (1988, p. 90) observa sobre a implantação da referida Lei:

Para articular a pretensão dessas escolas, de aumentar o número de estudantes, com a política governamental (e da USAID) de aumentar a produção de alimentos e, ainda, com a difusa procura por ensino médio e superior por parte de jovens oriundos da zona rural, surgiu uma das mais curiosas medidas de política educacional, que veio a ser conhecida como “lei do boi”. (CUNHA, 1988, p. 90).

Esta consistia no estabelecimento de uma espécie de reserva de vagas nas instituições médias de ensino agrícola e nas escolas superiores de agricultura e veterinária mantidas pela União. Estas deveriam destinar 50% de suas vagas de “preferência” a “candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras” (CUNHA, 1988, p. 90); outros 30% deveriam ser destinados ao mesmo grupo, desde que em suas cidades ou vilas não existisse ensino de 2.º grau; todos os concluintes dos cursos técnicos agrícolas também teriam direito a pleitear o benefício, independente de o candidato ser agricultor ou filho de um (CUNHA, 1988).

Independente dos objetivos pretendidos pelos governantes, o fato é que a “lei do boi” beneficiou filhos de fazendeiros e outros que em troca de um diploma de nível superior dispuseram-se a estudar em escolas técnicas agrícolas ou conseguir atestados de residência na zona rural. Estas medidas, e outras mais adotadas na época, não foram suficientes para responder a demanda por ensino superior, que passava também por um processo de deterioração. Cunha (1988, p. 91) sustenta que:

¹⁸ Lei n.º. 1.392, de 11 de junho de 1951. (CUNHA, 1988, p. 88).

Todas essas medidas foram apenas paliativas. Havia cada vez mais pretendentes recusados do que admitidos nas instituições de ensino superior. À medida que o movimento estudantil ganhava força, alimentado pela demanda reprimida e pelas condições de ensino insatisfatórias, generalizava-se a idéia de que todo o ensino superior precisava passar por uma reforma geral.

E de fato, a anunciada reforma foi realizada. Em 1968 instituiu-se um Grupo de Trabalho composto por representantes dos Ministérios da Educação e do Planejamento, do Conselho Federal de Educação e do Congresso Nacional, cujo relatório produzido em um curto prazo de tempo, foi rapidamente aprovado e transformado na Lei n.º 5.540/1968. (CUNHA, 1988; MENDONÇA, 2000).

Sobre a referida Lei, Morosini, Luce (s.d., p. 6) afirmam:

A partir da Reforma Universitária de 1968, a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a estrutura departamental, o desenvolvimento da pós-graduação, a matrícula por disciplinas e a gestão de racionalidade eficientista tornam-se modelares, embora não predominantes nas instituições de Educação Superior.

Mendonça (2000, p. 19), na mesma linha, ressalta que a referida Lei transformou-se no paradigma a partir do qual a universidade brasileira se consolidaria, principalmente por que “afirmava explicitamente constituir-se a universidade na forma ideal de organização do ensino superior”, mesmo que isto tenha se dado de forma irregular¹⁹. A autora acrescenta que contribuíram para tal consolidação a institucionalização da carreira docente e a implantação dos cursos de pós-graduação, fundamentais para a garantia do desenvolvimento de pesquisas e para a qualificação dos docentes universitários.

Entretanto, o efeito mais profundo e duradouro das medidas introduzidas pela reforma universitária em questão foi a política de expansão do ensino superior dela decorrente que estimulou a ampliação da rede privada, pela autorização para funcionamento de instituições isoladas de ensino, ou seja:

Dado que a ampliação das vagas nas universidades públicas, aliada às medidas de racionalização econômica e administrativa, tais como a unificação do vestibular ou a criação de um ciclo básico de estudos, não era suficiente para atender ao volume da demanda, o governo passou a estimular o crescimento da oferta privada. (MENDONÇA, 2000, p. 19).

Assim, entre 1968 e 1974 as matrículas nas universidades cresceram de 158,1 mil para 392, 6 mil enquanto nas instituições isoladas, das quais $\frac{3}{4}$ eram

¹⁹ Antes da referida Lei predominavam as faculdades isoladas. (CUNHA, 1998).

privadas, o crescimento nas matrículas foi de 120,2 mil para 504,6 mil. (MENDONÇA, 2000)

Se considerado o período de 1962 a 1979, o total de vagas oferecidas subiu de 47 mil para 402 mil. Entretanto, este crescimento se deu, majoritariamente, nas instituições isoladas, já que a tendência observada no período de 1965 a 1974 foi a redução da proporção das universidades públicas, que caiu de 56% para 38%. (MOEHLECKE, 2004).

Em síntese, a reforma acabou por aprofundar a diferenciação interna do sistema de ensino superior brasileiro, com conseqüências para sua qualidade, como demonstram as seguintes reflexões:

Desta forma, constituiu-se, a meu ver, um sistema dual, formado, por um lado, pelas universidades, principalmente públicas, e, por outro, por um sem número de instituições isoladas que não se diferenciavam das primeiras por um critério de especialização, mas na prática, pela qualidade do ensino oferecido. (MENDONÇA, 2000, p. 19).

A dualidade do sistema de ensino brasileiro, bem como a tendência à privatização aprofundaram-se ao longo dos anos, evidenciando o mais alto grau de privatização da América Latina e um dos mais altos do mundo²⁰. (LUCE, MOROSINI, s.d.; MENDONÇA, 2000; MOHELECKE, 2004). Luce e Morosini (s.d., p. 7), com base em dados do INEP de 2003, demonstram a expansão do ensino superior privado no período de 1994 a 2001:

[...]o crescimento do ensino superior brasileiro privado foi de 115,4%. A Educação Superior privada tem hoje 7.754 cursos de graduação, com 1,5 milhão de estudantes; apenas em 1999 o Conselho Nacional de Educação – CNE autorizou a abertura de 517 novos cursos.

No que tange ao número de Instituições de Ensino Superior (IES), segundo o Censo da Educação do INEP (2007), em 2005 90% das IES do Brasil eram privadas: existiam 2.165 no país, sendo 231 públicas (97 federais, 75 estaduais e 59 municipais) e 1.934 privadas (1.520 particulares e 414 comunitárias, confessionais e filantrópicas).

²⁰ Não são poucos os estudos que se dedicam a analisar as políticas educacionais, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, introduzidas na região, principalmente pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional e que foram encampadas pelos governos nacionais. Entre esses autores destacam-se Frigotto (1995), Gentili (1998, 2001) e Mancebo (2004). Este é, sem dúvida, um fenômeno fundamental para se compreender a situação do ensino superior no Brasil hoje, mas, em função do recorte dado ao objeto de estudo, priorizei não enfrentá-lo, enfocando apenas a reforma dos anos 1960 e seus efeitos e a apresentação de dados sobre as desigualdades do ensino superior.

Mesmo passível de críticas devido ao alto grau de privatização (Pinto, 2004; Leher, 2004; Mancebo, 2004), o incremento da oferta privada diversificou o ensino superior brasileiro no que tange ao público que o frequenta. Stubrin (2005), com base em estudos feitos pelo INEP, afirma que os pobres têm agora mais acesso ao ensino superior: 24,4% dos alunos matriculados são oriundos de famílias com renda mensal de até três salários mínimos; 49,5% são provenientes de famílias cuja renda varia entre três e dez salários mínimos; e 26% vêm das famílias mais abastadas, com renda superior a dez salários mínimos. Quando se observam os números por região, percebe-se que no Norte, Nordeste e Sudeste, as universidades públicas recebem mais estudantes pobres que as privadas. Quadro que se inverte nas regiões Sul e Centro-Oeste.

A oferta de cursos noturnos pode ser considerada um importante fator para a diversificação social do ensino superior brasileiro, porque facilita a presença do aluno que precisa trabalhar durante o dia. Contudo, a despeito de sua importância e potencial de colaborar com a tarefa de democratizar o acesso do ensino superior, sua oferta se concentra no setor privado: em 2005 foram feitas 4.453.156 matrículas nas IES brasileiras das quais, 2.677.755 (61%) foram no noturno, e destas 84% foram em IES privadas; as instituições federais de ensino oferecem apenas 25% das vagas noturnas.²¹ Tal fato, indica o problema, se não de estagnação do setor público, a predominância absoluta da oferta de vagas do setor privado. O INEP (2005) registrou que no período de 2001 a 2003 houve um crescimento das IES públicas: em média as federais cresceram 9,2%, as estaduais 6,2% as municipais 5,4%. As IES privadas, por outro lado, mesmo registrando em 2004 o menor crescimento desde 1997 (8,3%), e confirmando a tendência gradual e constante de diminuição no crescimento (20,3% em 2001; 19,4 em 2002; 14,6 em 2003), domina o mercado do ensino superior no país.

Quando são considerados os concluintes do ensino superior (INEP, 2007) confirma-se a predominância do setor privado. Do total de 717.858 estudantes que concluíram o ensino superior naquele ano, 73% o fizeram em IES privadas. É importante ressaltar que se a população mais pobre frequenta os cursos noturnos, e

²¹ As universidades federais ofereceram 49% das vagas ocupadas na rede pública de ensino superior. Os demais 51% das matrículas nas IES públicas foram oferecidas por instituições estaduais e municipais (INEP, 2007).

a oferta desses cursos se concentra em IES privadas, uma das conclusões mais prováveis é que a maioria dos estudantes das camadas populares obtém educação universitária nas IES privadas. Além disso é importante sublinhar que 77% encontravam-se em IES particulares, enquanto apenas 33% freqüentaram instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas.²²

Mesmo tendo ocorrido prioritariamente na rede privada, a expansão do ensino superior ao longo dos últimos 40 anos provocou um processo de transformação no ensino superior brasileiro que, embora sem ampla cobertura, “altera-se de elite – comunidade pequena, discentes na faixa dos 18 aos 24 anos, em um número reduzido de cursos profissionalizantes, localizados nas capitais — para uma universidade de massa” (Luce e Morosini, s.d., p. 6).

Se os dados anteriores demonstram que a educação superior no Brasil passou por um processo de massificação, eles também indicam uma profunda hierarquização e seletividade social em seu interior. Stubrin, baseando-se nos dados do INEP (2005), reporta que as universidades públicas de maior prestígio e, presumivelmente, de melhor qualidade têm sido freqüentadas pelas elites, formadas nas escolas básicas privadas. Um pouco mais da metade (51%) dos estudantes que ingressam nas instituições públicas de ensino fizeram toda a escolaridade básica na rede privada, enquanto 33,8% estudaram em escolas públicas (STUBRIN, 2005). Pode-se inferir que os demais estudantes (15,2%) que ingressam nas universidades públicas cursaram parte de sua escolaridade básica em escolas públicas e parte nas privadas. Inversamente, 47% dos ingressantes das IES privadas estudaram em escolas básicas públicas.

Os dados sobre os concluintes do ensino médio no país contribuem para a compreensão desta questão. Segundo o Censo de 2006 realizado pelo INEP, 8.687.488 estudantes concluíram o ensino médio, dos quais 7.628.504 em escolas das redes públicas de ensino e 1.058.984 na rede privada. Em outras palavras, as escolas da rede privada de ensino formam apenas 12% dos concluintes do ensino

²² Embora as questões de gênero não sejam objeto desta pesquisa, destaco que quando se fala em diversificação do ensino superior, a presença crescente das mulheres deve ser considerada. Nesse sentido, Beltrão e Teixeira (2005, p. 161) afirmam que a partir de “meados da década de 1980 mulheres conseguiram reverter o hiato de gênero na educação em todos os níveis”. Segundo as mesmas autoras, “o processo de redemocratização do país, com as políticas públicas voltadas para a universalização da educação básica e o continuado aumento da oferta de vagas com a expansão das universidades privadas” foram determinantes para tal reversão.

médio, mas ocupam a maior parte das vagas das instituições públicas de ensino. Isto significa dizer que 1 de cada 2 estudantes oriundos da rede privada de ensino médio tem vaga garantida nas instituições públicas de ensino superior, enquanto 1 em cada 19 egressos das escolas públicas de ensino médio têm a mesma oportunidade.

Chauí (2001, p. 37) responsabiliza não apenas a sociedade, mas também a universidade pública por esse processo:

[...] a universidade pública tem aceito passivamente a destruição do ensino público de primeiro e segundo graus, a privatização desse ensino, o aumento das desigualdades educacionais e um sistema que reforça privilégios porque coloca o ensino superior público a serviço das classes e grupos mais abastados, cujos filhos são formados na rede privada no primeiro e segundo graus.

Em suma, embora o ensino superior brasileiro tenha passado por um processo de grande expansão, este continua extremamente desigual e seletivo. Na próxima seção me dedicarei a discutir alguns estudos que enfocam, além das desigualdades fundadas na classe social, também aquelas assentadas no critério de cor/raça.

A universidade brasileira e as marcas da desigualdade

Paixão (2005) alerta para a histórica lacuna existente no país no que tange às informações demográficas sobre as desigualdades raciais. Tal afirmação funda-se no fato de que em três — 1900, 1920 e 1970 — dos onze recenseamentos realizados no país entre 1872 e 2000, a variável raça/cor foi sequer incluída. Uma outra constatação feita por Paixão é que nos últimos três Censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1980, 1991, 2000), o quesito raça/cor não figurou no universo da pesquisa, somente tendo sido incluído na amostra do questionário (cerca de 10%). Também na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo mesmo Instituto o quesito raça/cor foi incluído tardiamente, após 20 anos do início de realização da pesquisa em 1967.

Entretanto, Carvalho (2005, p. 21) destaca que nos últimos 20 anos muitas pesquisas foram feitas no Brasil de modo a cobrir as principais áreas que “incidem de um modo estrutural sobre a qualidade de vida” como educação, emprego, moradia, saúde física e mental, auto-estima e perspectiva de futuro. Todas elas, confirmando “um quadro dramático de discriminação racial no Brasil”.

Mesmo tardiamente, muitos estudos enfocando a temática racial ou de cor têm sido feitos no país, seguindo, desde a perspectiva de Beltrão (2005, p. 50), pelo menos três tendências. A primeira, baseada na idéia de que não existe preconceito racial no país, advoga que a condição de desigualdade entre os negros e os brancos deve-se à pobreza e à baixa escolaridade, sendo consequência da escravidão; a segunda, parte do pressuposto de que as desigualdades são resultado da divisão de classes sociais, ou seja, “o preconceito seria mais social que racial”; e a terceira assume que a raça/cor é determinante para a condição social de uma pessoa²³.

Reporto-me, principalmente, aos estudos sobre o ensino superior que se alinham à terceira perspectiva, embora apresente alguns dados sobre a presença das classes média e alta naquele nível de ensino. As outras duas perspectivas serão retomadas posteriormente²⁴.

Antes, porém, de me referir especificamente ao ensino superior, cabe ressaltar o que muitos pesquisadores (HASENBALG, 1996; HENRIQUES, 2001; HERINGER, 2002; PETRUCCELLI, 2004; OSÓRIO, SOARES, 2005; PAIXÃO, 2006), com base em dados oficiais, vêm identificando com relação à educação de um modo geral. Apesar do aumento da escolaridade de todos os brasileiros, a distância entre os brancos e os afro-descendentes se mantém a mesma no último século. Nas palavras de Henriques (2001, p. 30):

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

Na mesma direção, outro estudo ressalta que face ao aumento uniforme da escolaridade dos brasileiros entre 25 e 64 anos – que foi de dois para seis anos, entre 1960 e 1999 – a mesma média, entre pretos e pardos, cresceu de um para 4,6 anos, enquanto a média entre os brancos passou de 2,6 para sete anos (TELLES, 2003, p. 200).

²³ Beltrão cita Gilberto Freyre como exemplo da primeira perspectiva; Donald Pierson da segunda; e Carlos Hasenbalg, da terceira.

²⁴ No capítulo 5 apresento as outras duas perspectivas que se combinam nos argumentos e números que vêm sendo divulgados pelo jornalista Ali Kamel.

Os resultados da pesquisa denominada “Geração 80”, realizada por Osório e Soares (2005, p. 23), acompanhando esta geração e observando os grupos brancos e negros separadamente no período entre 1987 e 2003 são assim apresentados:

Nosso documentário revelará que as desigualdades entre negros e brancos tendem a se perpetuar para sempre, a não ser que o sistema de ensino passe por reformas que o tornem capaz de contrapor o mecanismo de reprodução das desigualdades raciais.

A mesma pesquisa revela, ainda, no que diz respeito ao ensino superior, a situação do grupo pesquisado após 15 anos do início de seu processo de escolarização:

Enquanto 5% dos brancos já haviam completado o ensino superior, menos que 1% dos negros o haviam feito. Assim, a chance de se encontrar um branco nascido em 1980 que em 2003 tinha concluído um curso superior era cinco vezes maior que a de se encontrar um negro. (OSÓRIO, SOARES, 2005, p. 33).

Segundo os autores, o ensino médio constitui uma grande barreira para os negros, ultrapassada por mais da metade dos brancos, enquanto apenas 33% dos negros consegue superá-la, o que demonstra que também esse nível de ensino é bastante seletivo.

Hasenbalg (1996) é outro autor que dá conta das imensas disparidades educacionais entre brancos e não-brancos indicando, entretanto, que as desigualdades são ainda maiores no acesso ao nível superior. Baseado em dados de 1990, atesta que a proporção de pessoas que tinha completado 12 anos ou mais de estudos naquele ano era de 11,8% de brancos e apenas 2,9% de pretos e pardos. O mesmo autor afirma que:

Em termos de realizações educacionais nota-se que em 1987 a taxa de analfabetismo dos não-brancos (36,3%) ainda é duas vezes superior a dos brancos (18%). A proporção de brancos que completaram o ciclo obrigatório do primeiro grau, 29,5% é duas vezes maior que os 13,6% de pretos e pardos. Por último, os brancos tem uma probabilidade 4,4 vezes maior que os não-brancos de completar o ensino superior. (Hasenbalg, 1999, p. 36)

Paixão (2006, p. 88), por sua vez, enfatiza, como outros pesquisadores, que o acesso ao ensino superior é um dos aspectos que retrata a desigualdade racial no Brasil. Valendo-se de dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no período compreendido entre 1991 e 2000, atesta a já referida expansão do ensino superior brasileiro: “a taxa bruta de freqüência ao terceiro grau da população brasileira cresceu 72,9%, passando de 10,1% para 17,5%”. No entanto, destaca que tal

ampliação beneficiou mais aos brancos que aos negros, pois os números absolutos, em um universo de 5,9 milhões de universitários, configuram cerca de 800 mil negros.

Stubrin (2005), tomando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP/MEC); do Mapa da Cor no Ensino Superior (PETRUCCELLI, 2004); e do Sistema de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL/IIPE/UNESCO), faz uma compilação de informações fundamentais para a compreensão do ensino superior brasileiro. Desta, destaco a dominância do grupo que se auto-denomina branco nos cursos de maior demanda e maior prestígio social, confirmando a hierarquização das carreiras neste nível de ensino, bem como a tendência à exclusão dos mais pobres e também dos negros nas carreiras consideradas de maior prestígio e mais disputadas. A tabela 1, mostra que os estudos são pródigos em revelar as profundas iniquidades que permeiam o ensino superior brasileiro, que apesar da reconhecida expansão ocorrida nas últimas décadas, está longe da proclamada igualdade que muitos pregam existir na sociedade brasileira.

Tabela 1: Presença de afro-descendentes e brancos nos cursos universitários de maior prestígio social

Cursos	% brancos	% negros
Arquitetura	84,5	1
Odontologia	81,1	0,8
Medicina	80,9	1,1
Veterinária		
Engenharia	80,6	2,3
Mecânica		
Farmácia	79,9	1,2
Direito	79,4	2,4
Jornalismo	78,4	3,2

Administração	78,4	2,2
Psicologia	78,1	2,2
Medicina	77,7	1

Curta história e descrição das políticas de AA

As primeiras tentativas de políticas públicas voltadas para os afro-descendentes datam dos anos 1980 (TELLES, 2003, p. 70), sendo a inicial a criação do Conselho da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo, em 1984, cujo propósito “era monitorar a legislação que defendia os interesses da população negra, sugerir projetos para a Assembléia Legislativa e setores do executivo e investigar denúncias de discriminação e violência policial”. Embora tenha enfrentado muitos problemas políticos e operacionais, esta experiência serviu como inspiração para a criação de outros conselhos similares, tanto em outros estados – como Bahia (1987), Rio Grande do Sul (1988) e Rio de Janeiro (1991) – quanto em diferentes municípios brasileiros.

Em 1985, o então Presidente José Sarney propôs, sem todavia implementar, o Conselho Negro de Ação Compensatória. Por ocasião, entretanto, do Centenário da Abolição da Escravatura (13 de maio de 1988) anunciou ainda outra iniciativa, desta feita levada a cabo: a criação do Instituto Fundação Cultural Palmares, vinculado ao Ministério da Cultura, cuja finalidade, de acordo com a Lei nº. 7.668 de 22 de agosto de 1988, é a de “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira”²⁵.

Telles destaca que, embora a Fundação Palmares tenha cumprido um importante papel de mediação entre o movimento negro e o poder público, o fato de vincular-se ao Ministério da Cultura demonstra a ênfase do governo Sarney com a cultura e a história afro-brasileira. Tal priorização, para alguns autores, significou uma “distração das necessidades socioeconômicas dos negros de emprego, educação e saúde” (TELLES, 2003, p. 71).

²⁵ Cabe, ainda, à Fundação: I - promover e apoiar eventos relacionados com os seus objetivos, inclusive visando à interação cultural, social, econômica e política do negro no contexto social do país; II - promover e apoiar o intercâmbio com outros países e com entidades internacionais, através do Ministério das Relações Exteriores, para a realização de pesquisas, estudos e eventos relativos à história e à cultura dos povos negros.

Ainda no mesmo período, a Constituição Federal de 1988 significou um marco para a discussão das relações raciais no Brasil, pois “revolucionou as bases legais da defesa dos direitos humanos no país e também reconheceu os princípios de tolerância, do multiculturalismo e da dignidade individual” (TELLES, 2003, p. 71). Medeiros (2004, p. 116) destaca que a Constituição de 1988 “apresentou avanços inegáveis, tanto no plano geral, ao ampliar as garantias do conjunto dos cidadãos, quanto no que se refere ao reconhecimento formal das especificidades sociais, religiosas e culturais dos negros”. Entre as conquistas para os afro-descendentes aportadas pela Constituição de 1988, foi essencial a criminalização da prática de racismo, que passou a ser considerada crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão (Artigo V, inciso 42). A legislação anterior, que datava de 1951 – Lei Afonso Arinos – considerava o racismo apenas como uma contravenção penal.

Além dessas iniciativas oficiais, Telles (2003, p. 73) sublinha, entre os elementos que concorreram para o estabelecimento das primeiras tentativas de políticas públicas voltadas para a questão racial, a participação cada vez mais expressiva de parlamentares negros na vida pública brasileira, destacando, também, a mudança de orientação na própria ação militante, pois “apesar do enfoque cultural de muitas organizações do movimento negro no passado, cada vez mais ativistas começaram a focar o racismo e a desigualdade social”. O autor dá grande ênfase à criação, por parte de líderes do movimento negro, de várias ONGs que, com o apoio de fundações internacionais, conseguiram dar visibilidade à questão cor/raça e ampliar seus trabalhos.

No Brasil, as primeiras propostas concretas de políticas de AA somente surgiram na década de 1990 (GUIMARÃES, 1999; TELLES, 2003; BERNARDINO, 2004; MEDEIROS 2004)²⁶.

Especificamente no campo da educação, merece destaque, no âmbito da sociedade civil, o surgimento de iniciativas para promover o acesso e a permanência de afro-descendentes nas universidades. Dentre estas, ressalto pelo pioneirismo, a criação do Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Rio de Janeiro, em 1994, que contou com o apoio da Igreja Católica, dos movimentos de bairros e também de

²⁶ Medeiros (2004) refere-se à existência de políticas dessa natureza desde os anos 1930. Como exemplo cita a “Lei dos dois terços” implementada para garantir a presença majoritária de trabalhadores nas empresas brasileiras, cotas para portadores de deficiência, cotas para garantir a candidatura de mulheres nos partidos políticos, o imposto de renda progressivo e políticas como o Programa Bolsa Escola, entre tantas outras.

voluntários que se dispunham a ministrar as aulas²⁷. Algumas dessas iniciativas também são desenvolvidas por várias ONGs, com o apoio financeiro de governos municipais, de universidades públicas, ou ainda da iniciativa privada, incluindo-se algumas instituições de ensino superior²⁸.

A marcha em homenagem aos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares, ocorrida em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, pode ser considerada um marco decisivo para que as políticas de AA entrassem na agenda política brasileira (TELLES, 2003; BERNARDINO, 2004). A marcha culminou com reuniões com membros do Congresso Nacional e com o então presidente Fernando Henrique Cardoso; nelas, ativistas do movimento negro e líderes sindicais puderam expor suas demandas e propostas. Desses encontros resultou a criação do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, que tinha por objetivo o estudo e formulação de políticas públicas de valorização da população negra. Repare-se que, por si só, essa criação já significou um avanço considerável, na medida em que rompeu com a longa tradição de negação formal do racismo no Brasil. Coube, ainda, ao GTI a primeira definição oficial de políticas de AA no Brasil, formulada em 1995 (Bernardino, 2004, p. 30).

Em 1996, o governo Fernando Henrique Cardoso lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)²⁹, que continha propostas de políticas públicas de curto, médio e longo prazo, para a “proteção do direito a tratamento igualitário perante a lei”. Partindo de uma perspectiva de direitos humanos como “direito de todos”, o documento apresenta propostas para crianças e adolescentes; mulheres; sociedades indígenas; estrangeiros, refugiados e migrantes brasileiros; terceira idade, pessoas portadoras de deficiência e para a população negra.

As propostas contidas no PNDH abarcam um conjunto de questões bastante amplo, relacionado com medidas no campo da cultura, como tem sido a tradição no

²⁷ Sobre a experiência do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, ver Nascimento (1999) e Santos (2003).

²⁸ Telles (2003, p. 80-83) no texto *Inícios da ação afirmativa no Brasil* enumera uma série de iniciativas de políticas de AA desenvolvidas tanto pelas diferentes instâncias de governo quanto pela sociedade civil no campo do emprego, da cultura, bem como o reconhecimento legal de comunidades negras rurais ou quilombos. Ressalta ainda a existência de projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional e a criação de secretarias municipais voltadas ao desenvolvimento de programas de combate à discriminação racial. Ver também a dissertação de Mestrado de Santos (2005) intitulada *A persistência política dos movimentos negros brasileiros: processo de mobilização à 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo*.

²⁹ Ver documento no sítio: https://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PRODH.HTM.

país, mas também no campo econômico, social, político, educacional, legal, entre outros.

Entre as propostas de curto prazo voltadas para a população negra, além de apoiar o trabalho do GTI, o Programa propõe a “inclusão do quesito ‘cor’ em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população e bancos de dados públicos” e “apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva”. Nas propostas de médio prazo merece destaque a idéia de “desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta” e de “aperfeiçoar as normas de combate à discriminação contra a população negra”. O documento contém duas propostas de longo prazo: “incentivar ações que contribuam para a preservação da memória e fomento à produção cultural da comunidade negra no Brasil” e “formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra”.

Outro marco importante é a Terceira Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela Organização das Nações Unidas em Durban, África do Sul, no ano de 2001 (HERINGER, 2002; TELLES, 2003; SANTOS, 2005).

A Conferência, bem como as reuniões preparatórias que a antecederam³⁰, possibilitou um amplo debate sobre o tema e a articulação, não apenas do movimento negro, mas também de uma ampla rede de apoio à causa. Os textos finais aprovados pela Conferência, que tomaram a forma de uma Declaração e de um Plano de Ação, reafirmam a responsabilidade do Estado e a necessidade de implantação de políticas públicas de combate ao racismo e à discriminação racial, inclusive mediante a adoção de políticas de AA.

O Governo brasileiro tomou algumas medidas, ainda em 2002, no sentido de fazer valer as orientações da Conferência: a primeira delas foi anunciada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, que instituiu o *Programa de Ação Afirmativa para Homens e Mulheres Negros*, visando à implantação de cotas para a participação de homens e mulheres afro-descendentes em posições administrativas

³⁰ No texto *A caminho de Durban*, Telles (2003, p. 86-93) registra a realização de reuniões preparatórias para a Conferência de que representantes brasileiros participaram no próprio país, na América Latina e também em outros fóruns internacionais.

e em concursos públicos (essas cotas foram inicialmente fixadas em 20% das vagas, com previsão de aumento para 30% no ano seguinte).

O Programa visava, ainda, a garantir às comunidades afro-descendentes acesso ao crédito rural, bem como conceder a titularidade das terras de quilombos, fossem elas federais ou estaduais. Além disso, previa a realização de seminários, pesquisas e programas voltados para as questões de raça, etnia e gênero.

No âmbito dos estados, no ano de 2002 a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro criou lei que destinava 40% das vagas previstas no vestibular de suas universidades públicas (Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro) para negros e pardos e 50% para alunos oriundos das redes públicas³¹.

Outras medidas foram tomadas pelo governo federal por meio do Ministério da Justiça e do Supremo Tribunal Federal (STF). Uma delas estabelecia que, pelo menos, 20% dos postos de direção, de consultores seniores e funcionários de empresas prestadoras de serviço ao STF deveriam ser destinados a afro-descendentes. Além disso, fixou-se uma cota de 20% das vagas anuais do Instituto Rio Branco³² para alunos afro-descendentes.

Outra iniciativa oficial foi a implantação, em 2002, pelo Ministério da Educação, do *Programa Diversidade na Universidade*, cujo objetivo é promover o acesso de afro-descendentes à universidade, mediante apoio financeiro a instituições que aceitem desenvolver projetos de preparação para o vestibular.

No ano seguinte, o Governo de Luís Inácio Lula da Silva criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Paixão (2006, p. 156) reconhece a importância do órgão por sua capacidade de articular iniciativas e

³¹ Após um intenso processo de discussão, a UERJ, em 2003, alterou as leis existentes, o que resultou em uma nova lei, que reserva 20% para afro-descendentes, 20% para alunos egressos de escolas públicas e 5% para portadores de deficiências. Acrescentou, também, o critério de carência. Uma discussão mais detalhada sobre o tema será apresentada no capítulo 4.

³² O Instituto Rio Branco foi fundado em 1946 e é responsável pela seleção e treinamento dos diplomatas brasileiros, em processo contínuo de formação: o Programa de Formação e Aperfeiçoamento (PROFA-I), na etapa inicial da carreira; o Curso de Aperfeiçoamento de Diplomatas (CAD), para Segundos Secretários e o Curso de Altos Estudos (CAE) para Conselheiros. Desde 1976 o Instituto já formou, também, 132 diplomatas estrangeiros. O IRBr oferece ainda, para diplomatas, cursos de técnicas de negociação e diplomacia pública e, para os demais funcionários do Ministério, cursos de prática consular, cerimonial e idiomas. Organiza, paralelamente, cursos especiais para jornalistas nacionais e estrangeiros, interessados em temas de política externa e para funcionários de outros órgãos da administração pública que trabalham na área de comércio exterior. (Informação retirada do sítio <http://www2.mre.gov.br/irbr/irbr/institu.htm>).

trabalhar para a transversalidade das políticas, “dando às ações de governo nesse âmbito [...] um caráter mais estruturado e orgânico”.

Outra importante iniciativa foi a aprovação da Lei nº. 10.639/1996, que, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclui no currículo da escola básica brasileira o ensino de “História e cultura Afro-Brasileira”. Em 2004, o MEC também lança o *Programa Universidade para Todos* (PROUNI) , atualmente em curso, e que institui cotas e bolsas para afro-descendentes e alunos oriundos das redes públicas de ensino em universidades privadas.

Nos últimos quatro anos, de acordo com levantamento do Programa Políticas da Cor do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, feito em 2006, 24 instituições entre universidades, centros universitários e faculdades isoladas adotaram o sistema de cotas no país. A distribuição regional é a seguinte: 12 na Região Sudeste, quatro na Região Norte, quatro na Região Centro-Oeste, quatro na Região Nordeste e quatro na Sul. Destas instituições, 21 adotaram o sistema de reserva de vagas e 3 o sistema de pontuação adicional. Todas são públicas, sendo 16 estaduais e 08 federais.

Apesar dos desafios a serem enfrentados, são evidentes os avanços institucionais conquistados, que se voltam para a melhoria da qualidade de vida do grupo social que se auto-denomina afro-descendentes, principalmente, no âmbito das políticas de AA. A seguir, discutirei duas das mais importantes concepções de AA, emblemáticas por terem sido produzidas: uma, no espaço governamental e outra, em uma conferência internacional, ambas com a participação ativa dos movimentos negros e seus intelectuais.

As concepções de AA forjadas no Brasil e em Durban

São várias as instituições, grupos e até pessoas que têm manifestado publicamente suas visões sobre as AA, seja para advogar sua necessidade ou para apresentar críticas a elas ou ainda para condenar sua existência. Entre as posições mais importantes do ponto de vista da formulação do conceito pode-se destacar a

posição do Grupo de Trabalho Interministerial Valorização da População Negra (GTI)³³ e a Conferência de Durban.

A visão do GTI

Ações Afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado/e ou iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros³⁴. (BERNARDINO, 2004, p. 30).

Esta definição, produzida pelo GTI, é considerada a primeira a ser oficialmente formulada no Brasil (BERNARDINO, 2004). A partir desta definição podem-se destacar algumas questões centrais para a compreensão das AA.

A primeira delas é o caráter “especial” e “temporário”, indicando que tais medidas devem ser vistas como excepcionais, emergenciais, provisórias e transitórias, em outras palavras, com um tempo determinado de duração.

A delimitação dos responsáveis pela sua implementação, quais sejam, o Estado e a iniciativa privada, é outra questão importante. Entretanto, ao afirmar o caráter compulsório, além do espontâneo, coloca-se o Estado em um papel preponderante, por pressupor a criação de legislação que garanta a obrigatoriedade da aplicação da política de AA no país e, conseqüentemente, o acompanhamento de sua execução. Nesse sentido, o Estado atuaria como um indutor e fiscalizador de políticas.

O objetivo de “eliminar desigualdades historicamente acumuladas”, extraído da citação, sugere a idéia de que a sociedade é desigual, apesar do preceito constitucional de que todos são iguais perante a lei. Isto significa que alguns grupos são privilegiados ao terem acesso a bens sociais e culturais, enquanto outros não têm acesso aos direitos mais básicos. O objetivo explicita uma meta ainda bastante ambiciosa, por serem as AA vistas como instrumentos que servem não apenas para combater ou minimizar desigualdades sociais forjadas ao longo da história, mas para eliminá-las.

³³ Segundo Bernardino (2004) o GTI produziu o documento “GTI/População Negra”, datado de 1996 e, segundo depoimentos, deve a citada definição ao Coordenador do Grupo, Hélio Santos.

³⁴ Bernardino, 2004, p. 30.

O objetivo é complementado por suas justificativas. A primeira seria a promoção da “igualdade de oportunidade e tratamento” necessária em sociedades desiguais que afirmam a igualdade na letra da lei, mas que não garantem sua concretização na prática; a segunda, a “compensação de perdas provocadas pela discriminação e marginalização” existentes na sociedade. Na perspectiva do GTI, percebe-se a concepção de que AA são instrumentos para promoção da justiça social, bem como para garantir a reparação de perdas sofridas por grupos socialmente discriminados.

Também os motivos de discriminação e marginalização que devem ser considerados na definição dos grupos a serem contemplados pelas AA são indicados, quais sejam “motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros”. As razões apresentadas são bastante amplas, sendo possível inferir que qualquer grupo social que se sinta discriminado de alguma maneira pode reivindicar a adoção de medidas compensatórias, visando à redistribuição de bens sociais, e não apenas os afro-descendentes.

A visão de Durban

A realização da Terceira Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela Organização das Nações Unidas em Durban, África do Sul, no ano de 2001 é um evento importante para a afirmação da necessidade de AA (HERINGER, 2002; SANTOS, 2005). Os textos finais aprovados pelos participantes têm muitos pontos de coincidência com as temáticas debatidas pelo GTI, como se pode ver nos dois parágrafos a seguir:

§ 99. Reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade dos Estados. Portanto, incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidade e participação para todos. Através, dentre outras coisas, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas. [...]

§ 100. Insta os estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos, incluindo educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada. (Declaração e Plano de Ação da III Conferência de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 2001.)

Como na proposição do GTI, a responsabilidade do Estado é invocada, propondo-se o desenvolvimento de planos nacionais voltados ao combate ao “racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”. As “ações ou estratégias positivas” que aparecem como sinônimo das AA são entendidas como uma das ferramentas que o Estado deverá utilizar para cumprir o seu papel. Apesar de não apresentar diferentes sugestões de ações, a Declaração de Durban indica a necessidade de se criarem outras medidas além das AA.

Devido à natureza da Conferência, os motivos destacados para a aplicação das AA estão vinculados à questão racial. Os destinatários das AA são destacados como todos os grupos que sejam ou que possam vir a ser vitimizados por preconceitos. Para a identificação desses grupos, a Declaração destaca a importância de estudos e pesquisas.

Os documentos enfatizam claramente os “serviços sociais básicos”, com destaque para a educação, focada no ensino fundamental, para a saúde e a habitação — campos nos quais as AA devem ser implantadas.

Como na proposição do GTI, Durban reafirma os compromissos com a igualdade e com a justiça social e com noções relacionadas com a equidade e a participação. Soma-se a estas a promoção da diversidade, uma justificativa bastante freqüente nos estudos sobre AA.

As justificativas conceituais das políticas de AA

As políticas públicas são justificadas ou criticadas no âmbito da sociedade na qual são implementadas, nos mais variados espaços de discussão: seja “no debate público, acadêmico, legislativo e jurídico [...] há um substrato normativo (moral) comum que baseia os argumentos de justificação de uma política pública (FERES JÚNIOR, 2006, p. 46).

Nesta seção focalizo as várias justificativas existentes sobre a pertinência ou não das políticas de AA, no debate acadêmico³⁵. Entre as mais importantes análises, estão os estudos de Ezorsky (1991) sobre o mercado de trabalho; o de Francis (1993) sobre ensino superior; o trabalho de Moses e Chang (2006) e o de

³⁵ A literatura a qual me refiro é prioritariamente a estadunidense, já que usei apenas um autor brasileiro, que também se reporta à experiência e à bibliografia produzidas naquele país. Na bibliografia consultada as expressões “justificação”, “lógicas” ou “perspectivas” aparecem como sinônimo de “justificativas”.

Glass (2004) em referência à educação em geral; e de Yosso *et al.* (2005) enfocando a educação em geral, a educação superior e o mercado de trabalho.

A maioria dos estudos assinala que a divisão mais geral entre as justificativas sobre as políticas de AA se dá entre aquelas voltadas para a eliminação ou sustentação de tais políticas. Entre as perspectivas voltadas para o banimento das AA estão a *cegueira racial*³⁶ (YOSSO *et al.*, 2005; GLASS, 2004) e a *supremacia racial* (GLASS, 2004). Por sua vez, as justificativas voltadas para a sustentação das AA mais referidas são as que objetivam a *compensação* ou *reparação* (YOSSO *et al.*, 2005; EZORSKY, 1991; FRANCIS, 1993); a *correção* (FRANCIS, 1993); a *diversidade* (YOSSO *et al.*, 2005; MOSES, CHANG, 2006); a *sensibilidade racial* (GLASS, 2004; e a *redistribuição* (FRANCIS, 1993; YOSSO *et al.*, 2005). A apresentação e a análise desses argumentos passam a ser enfocadas na relação com o ensino superior.

A noção da *cegueira racial* nos EUA, assim como o caso da democracia racial no Brasil, desperta debates muito intensos no campo da educação superior, em grande medida porque supõe um desafio a algumas características idealizadas no imaginário nacional, como a igualdade de oportunidades nos EUA e a total miscigenação no Brasil. Yosso *et al.* (2005) afirmam que os conservadores estadunidenses justificam suas contestações às AA com base na lógica da “cegueira racial” e na noção de igualdade de oportunidades. A implicação para a educação superior é que os processos de seleção de estudantes devem ser racialmente neutros, devendo-se pautar exclusivamente no mérito dos mesmos para se fazerem objetivos e justos. Conseqüentemente, são propagadas algumas idéias que os autores chamam “histórias majoritárias”, que fazem crer, por exemplo, que alunos admitidos no âmbito dos programas de AA são considerados desqualificados e acusados de prejudicar alunos brancos, qualificados por receberem “preferências raciais”. Tais histórias e seus contadores, advertem Yosso *et al.* (2005), minimizam o racismo passado e presente que vitimiza as comunidades “de cor”.

Glass (2004, p. 8) afirma que a *cegueira racial* funda-se na idéia de que “a raça não diz nada importante intelectual, moral ou socialmente sobre a pessoa”. Por isso, a raça deve ser ignorada na sociedade, por não definir o caráter, os talentos,

³⁶ Cegueira racial foi a tradução feita à expressão “color-blind”. Em um trabalho de Apple (2001) a mesma expressão foi traduzida como “cegos em relação à cor”.

as habilidades, entre outras características de seus membros. As instituições públicas, conseqüentemente, não deveriam tomar em conta a raça como critério para formulação de políticas, porque justiça e igualdade pressupõem *cegueira racial*. Glass, como Yosso *et al.*, ressalta que esta lógica propõe o mérito como critério de admissão, bem como o fim das AA. Entretanto, ao contrário dos discursos de seus opositores, os ataques às AA têm o intuito de obscurecer os privilégios raciais dos brancos.

Muitas análises (YOSSO *et al.*, 2005; GLASS, 2005; MOSES, CHANG, 2006) argumentam que a *cegueira racial* é sustentada por um poderoso sistema de vantagens existente na sociedade, qual seja, o “privilégio branco [...] que resulta de um legado de racismo e que beneficia indivíduos e grupos com base na noção de brancura” (YOSSO *et al.* 2005, p. 7).

A noção de *privilégio branco* é relacionada por Yosso *et al.* (2005, p. 7) com o *racismo*, e assim compreendido: “Nós definimos racismo como (a) uma falsa crença na supremacia racial que prejudica a sociedade (b) um sistema que sustenta os brancos como superiores a todos os outros grupos e (c) a subordinação estrutural de múltiplos grupos raciais e étnicos”.

A *raça*, por sua vez, é por eles concebida como uma construção cujo significado se baseia e se justifica na ideologia do *racismo*. Nas palavras dos autores, *raça* é uma “categoria socialmente criada para diferenciar grupos principalmente com base na cor da pele, fenótipo, etnicidade e cultura, com o propósito de mostrar a superioridade e a dominância de um grupo por outro” (YOSSO *et al.* 2005, p. 7). Assim, as diferentes lógicas que fundamentam a defesa ou os ataques às AA são de certa maneira conformadas pela questão da *raça*, do *racismo* e do *privilégio branco*.

Glass (2004) afirma que as “regras” da ordem racial presentes nas sociedades se estabelecem sem que, necessariamente, seja feito um trabalho formal de ensiná-las, sendo incorporadas pelas práticas cotidianas. Especialmente na sociedade estadunidense, “onde ser americano é ser branco”, a construção de “regras” da ordem racial é conformada por essa ideologia dominante, internalizada pelas pessoas desde que nascem, sem que se apercebam disto. Nas palavras de Glass (2004, p. 8), “as ideologias nos habitam sem que percebamos mais do que

nós as habitamos através de escolhas e atividades conscientes”. A superação da ideologia da *cegueira racial*, como de quaisquer outras, só é possível mediante uma intervenção intencional capaz de gerar a consciência crítica.

Esse processo, faz, por um lado, com que muitas pessoas não percebam a raça como um problema e faz, por outro lado, que elas mesmas se surpreendam ao se darem conta de que a raça precisa ser considerada: “o privilégio racial não permite que a raça seja um problema para muitas pessoas e que este tipo de cegueira racial é uma marca da branquidão” (GLASS, 2004, p. 10).

A cegueira racial leva a um *silêncio bem-intencionado* em torno das regras da ordem racial, em que, por um lado, falar de raça é vergonhoso ou desagradável e, por outro, que a branquidão não tem raça, havendo uma solidariedade racial branca. Entretanto, as pessoas de cor não podem se dar ao luxo de não perceber a raça, pois o lugar que elas ocupam na ordem racial não lhes permite passarem despercebidas, tendo, além disso, conseqüências das quais elas precisam se defender.

A *cegueira racial* vincula-se a uma outra lógica, a de a *supremacia racial*, apesar de tentar contrariá-la (GLASS, 2004, p. 4). Na perspectiva da *supremacia racial* a “a raça diz tudo o que é mais importante sobre uma pessoa e isto define suas capacidades intelectuais e morais, indicando até suas inclinações de trabalho, atléticas ou sexuais”. Embora as leis dos EUA baseiem-se na defesa dos direitos universais e inalienáveis, o que pressupõe a igualdade, contraditoriamente, a sociedade estadunidense põe esses princípios em questão no que se refere aos negros, aos indígenas e às mulheres. Foi a supremacia da raça branca e o racismo que estruturaram as leis e as instituições, permeando as relações cotidianas no país.

Ainda que tenha havido mudanças, a ordem racial presente nas origens institucionais dos EUA, justificada pela *vontade divina* ou pela *ciência*, continua presente até hoje:

O nascimento dos EUA se originou de interpretações bíblicas. A hierarquia estabelecida divinamente, e aparentemente revelada na King James Bible, pressupõe uma ordem racial. Depois de Darwin, a ordem racial preestabelecida passou a ser vista como uma conseqüência natural da seleção e da sobrevivência de acordo com a capacidade de adaptação [...] cada raça é classificada em um *ranking* de acordo com as verdades imparciais da genética, com justos testes de inteligência ou ainda de acordo com os divinos poderes das análises estatísticas sobre a vida social. (GLASS, 2004, p. 4-5).

O que os defensores da supremacia racial não revelam, argumenta Glass (2004, p. 5), é que os brancos sempre tiveram “vantagens educacionais, sociais, políticas e econômicas” que lhes garantiram privilégios, hoje considerados como justo resultado de seu esforço individual. Ainda que muitos não mais acreditem na lógica da “supremacia racial”, ela ainda se encontra muito presente e se revela, por exemplo, nas desigualdades sociais, em que os negros são os mais prejudicados. Também sob sua influência as AA vêm sendo alvo de ataques como se o “legado da supremacia racial as tenha fadado ao passado”.

Entre o conjunto de justificativas que argumentam pela manutenção das AA está a *reparação*, que apresenta o mesmo sentido da *compensação* (YOSSO *et al.*, 2005; EZORSKY, 1991; FRANCIS, 1993). As políticas de AA na perspectiva da *reparação* são “usadas como um remédio para compensar pela discriminação racial passada e atual contra estudantes de cor” (YOSSO *et al.*, 2005, p. 8). Desta maneira, as AA teriam a função de atender aos grupos subrepresentados no acesso à universidade, tendo um alcance individual, por beneficiar alguns estudantes, mas também coletivo, por ser uma medida que atinge a uma comunidade sistematicamente discriminada.

Ezorsky (1991, p. 4) destaca a necessidade de *compensação* para os afro-descendentes pelas políticas de AA, eticamente justificáveis por se “constituírem em merecida compensação para as injustiças do passado: o legado do racismo, do qual nenhuma pessoa negra tem escapado”.

Nesse sentido, Francis (1993, p. 23) considera que “argumentos compensatórios se apóiam na reclamação de que alguém foi prejudicado e que, portanto, se deve uma compensação”. A autora ressalta que esse argumento pressupõe uma série de questões como a identificação de alguém que sofreu um dano, a decisão se este merece compensação, a identificação de alguém que tenha cometido o dano e que deverá pagar a compensação para a vítima. Esse tipo de argumento melhor se aplica em casos individuais, nos quais é mais fácil se chegar a conclusões necessárias à efetivação da compensação de um determinado prejuízo. A autora alerta para os sérios problemas que podem ser causados quando as AA, justificadas com base no argumento da *compensação*, são aplicadas em larga escala, ou seja, para grupos.

Um dos problemas destacados se relaciona com a generalização dos grupos, pois pessoas que não foram identificadas como vítimas podem se beneficiar das medidas, juntamente com outras que de fato foram vitimizadas. Se for assim, elas excluem outros grupos que foram afetados. Um outro aspecto levantado é que sempre que se exige compensação em função de vitimizações ocorridas no passado, faz-se referência à permanência das mesmas, o que resulta, de fato, mais do que o imperativo da *reparação*, a necessidade de correções ou redistribuição de determinado bem social. Ainda sobre o efeito de vitimizações do passado sobre o presente interroga-se como calcular o prejuízo, como determinar a *compensação* e quem deve pagar por ela, alertando-se, por exemplo, que não é justo gerações que não tiveram responsabilidade sobre o dano causado, pagar por ele.

Em suma, a “compensação não é o único nem o tema central quando nós passamos de alegações de preconceitos de indivíduos identificáveis para situações de grande escala” (FRANCIS, 1993, p. 26), como o ingresso à universidade. Assim sendo, o argumento da *compensação* não pode ser a principal justificativa para AA.

A justificativa identificada como *correção* sustenta que as AA fundam-se no argumento de que as “práticas discriminatórias devem ser alteradas, eliminadas ou substituídas” (FRANCIS, 1993, p. 23). Assim, ao contrário dos argumentos *compensatórios* ou *reparatórios*, para os quais a questão central é quem foi vitimizado, os argumentos *corretivos* se assentam na “identificação de uma prática discriminatória” (FRANCIS, 1993, p. 26). Em outras palavras, faz-se necessário identificar injustiças que precisam ser superadas, criar um método capaz de fazê-lo e finalmente avaliar se este foi capaz de eliminar tais injustiças.

Apesar de parecer simples, o argumento *corretivo* tende a minimizar questões muito complexas acerca de que medidas de justiça são requeridas em situações injustas, pois, “poderia chegar a ser impossível, desde uma perspectiva das evidências, identificar quais aspectos de uma prática complexa são as causas principais que determinam as decisões finais” (FRANCIS, 1993, p. 27).

Outra questão muito importante discutida, é até que ponto as formas corretivas de AA poderiam dar bons resultados. A experiência estadunidense indica que formas pouco agressivas como, por exemplo, apelar para a boa-vontade das pessoas nos processos de seleção para o ensino superior não garantem resultados

concretos. A autora prefere as formas mais agressivas, como a adoção de cotas, por apresentarem a possibilidade de se obter resultados concretos, apesar de não resolverem por completo a injustiça que se propõem a combater.

A *diversidade* é uma outra justificativa para a implantação das AA, muito presente na literatura sobre essa temática nos EUA. Yosso *et al.* (2005, p. 6) afirmam que a defesa das políticas de AA, baseadas na lógica da *diversidade*, deve-se ao argumento de que “trazer alunos pertencentes às minorias subrepresentadas para instituições historicamente brancas enriquece o ambiente de aprendizagem dos alunos brancos”. Na perspectiva de seus defensores, a lógica da *diversidade* traz ganhos para a comunidade acadêmica ao possibilitar um entendimento entre pessoas de várias raças, ajudando a superar estereótipos, e ao tornar as discussões em sala de aula mais dinâmicas. Outro benefício que a *diversidade* pode proporcionar é a maior preparação de alunos de variadas culturas, o que contribui para o fortalecimento de um mercado de trabalho também diverso.

Os autores criticam a lógica da *diversidade*, pois além de parecer ignorar a experiência de racismo passado e presente, vivida pelos alunos de cor, em função das resistências em admiti-los em instituições historicamente brancas, todos os benefícios são articulados em relação aos alunos brancos. Assim, se os alunos de cor foram admitidos, “eles podem ajudar os alunos brancos a se transformarem em pessoas racialmente mais tolerantes, animar o diálogo em sala de aula e preparar os alunos brancos para conseguir emprego em uma economia global e multicultural”. (YOSSO *et al.*, 2005, p. 8). Do ponto de vista da *diversidade*, os benefícios para os alunos de cor não ficam muito claros. Além de suas presenças, seu papel é “adicionar diversidade ao campus”.

Ao contrário, Moses e Chang (2006, p. 9) alertam para o fato de que a *diversidade* pode ser um importante instrumento para a construção da democracia e da cidadania: “o ideal da diversidade é desejável porque enriquece a sociedade democrática e cultiva adultos que podem atuar mais efetivamente como cidadãos de um mundo complexo e globalizado”. As autoras destacam, ainda, que o emprego da lógica da *diversidade* para justificar as AA na educação superior desloca tais políticas do campo da *reparação* para o campo da *educação*. Desse ponto de vista, o valor maior não está na *diversidade* em si, mas em seu potencial de “promover o

desenvolvimento educacional de todos os alunos”. (MOSES, CHANG, 2006, p. 9). Fundadas na *diversidade*, as AA ganham maior legitimidade, pois todos os alunos saem beneficiados com elas e não apenas um grupo limitado.

Na visão de Glass (2004, p. 12), a posição pautada na *sensibilidade racial* está entre as que apóiam as políticas de AA, pois “reconhece explicitamente que a raça é significativa social e culturalmente e de maneira aberta explora como a raça se constitui em autoconhecimento. Na perspectiva da sensibilidade racial, raça “diz coisas positivas sobre todas as pessoas e deve ser celebrada e honrada”. A consequência lógica é a defesa das políticas de AA e de propostas de educação multicultural. Todavia, considerar a raça, “mesmo em um sentido positivo e para propósitos éticos”, pode ser um risco pois pode contribuir para reforçar a noção de supremacia racial na sociedade.

A educação multicultural que se inscreve nas políticas fundadas sob a noção da *sensibilidade racial* constitui uma reação a posições relacionadas à supremacia racial presentes nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas. Em outras palavras, a educação multicultural propõe a introdução da pluralidade de culturas, raças e etnias que formam a sociedade, opondo-se a uma posição tradicionalmente aceita nas escolas que pressupunha a existência de uma única cultura. As escolas teriam, assim, que buscar, por meio de uma positiva interação, o conhecimento sobre a origem dos grupos e o respeito à herança cultural dos mesmos, ou seja, “preservar a diversidade como um recurso para o desenvolvimento individual e social” (GLASS, 2004, p. 13).

Não obstante as contribuições dadas, as limitações teóricas e curriculares na perspectiva multicultural são grandes. Uma dessas limitações reside em uma certa ingenuidade entre os seus defensores, por não levarem em conta os conflitos existentes entre os diferentes grupos e entre cada grupo em particular, bem como as consequências daqueles para a sociedade, do ponto de vista social, educacional, econômico e político.

Um dos erros cometidos por muitos que defendem a perspectiva da “educação multicultural sensível à raça” é “interpretar as identidades raciais como diferenças naturais entre grupos homogêneos cultural e racialmente” (GLASS, 2004, p. 14), ou seja, sem que sejam problematizadas em contextos históricos ou nas

relações de poder nas quais são constituídas. O risco é retomar, mesmo que inconscientemente, a *supremacia racial* na forma de um “racismo diferencialista” ao se interpretar ou atribuir “representações, práticas e linguagem” como inerentes a determinada raça ou cultura. Nas palavras de Glass (2004, p. 14) “essas diferenças raciais naturalizadas revelam uma forma ‘leve’ de essencialismo (que se distingue da maneira ‘dura’ do essencialismo da supremacia racial) que de maneira freqüente ignora os conflitos ideológicos que dão origem a essas diferenciações”.

Francis (1993, p. 23) apresenta mais uma justificativa para as AA existente no debate estadunidense, que é o de que elas se configuram como medidas “redistributivas”, ou seja, como “um passo em direção à uma sociedade distributivamente mais justa”, o que significa reconhecer que a sociedade é injusta em muitos sentidos. Tais injustiças são argumentos suficientemente fortes para que sejam tomadas medidas que busquem a justiça e as AA serviriam, portanto, a esse fim. Embora as AA não sejam “perfeitamente justas”, elas são o “melhor passo nas circunstâncias de injustiças” (FRANCIS, 1993, p. 30), já que o processo para uma situação mais justa não se dá de forma necessariamente linear, admitindo recuos e avanços.

Yosso *et al.* (2005, p. 8) discutem a perspectiva redistributiva em conexão com a “lógica do serviço comunitário”³⁷, de acordo com a qual as universidades introduzem a raça como critério de admissão objetivando:

[...] (a) aumentar a oferta de serviços sociais para minorias comunitárias que não tiveram acesso na área de saúde, serviços legais, educação, comércio, governo, e representação política; (b) desenvolver um grupo de lideranças nas comunidades minoritárias; (c) proporcionar modelos para as minorias nessas comunidades.

Sem incorporar a questão dos serviços comunitários tão especificamente, Francis coloca que a educação e, em particular, a educação superior, tem sido considerada uma das áreas mais eficientes para combater as desigualdades sociais, visto que é considerada uma porta para o mercado de trabalho e para postos de trabalho melhor remunerados ou, ainda, para que haja aumento de salários. Além disso, a formação em nível superior pode inserir as pessoas pertencentes às chamadas minorias em serviços que tenham o potencial de combater as desigualdades sociais, como enfermeiras e advogados para atuar em áreas pobres.

³⁷ Os autores apresentam essa lógica junto com a reparação sob o seguinte enunciado: “Lógica da compensação e do serviço comunitário” (YOSSO *et al.*, 2005, p. 8).

A formação em nível superior tem possibilidade de promover encontros de pessoas com identidades similares do ponto de vista cultural, étnico ou racial, mesmo que tais conexões sejam certamente imperfeitas:

[...] o aumento do percentual das minorias nesses campos pode contribuir para aumentar a oferta de tais serviços. Este aumento das minorias pode também proporcionar um conjunto de profissionais que compartilham identidades cultural, étnica ou racial com aqueles que precisam dos serviços. (FRANCIS, 1993, p. 31).

Sintetizando essas idéias, cabe destacar duas questões. Uma, a que considera, tomando em conta a perspectiva dos autores discutidos neste trabalho, que a universidade é um dos lugares privilegiados para a implantação de programas de grande potencial para a redução das desigualdades sociais, em especial, de iniciativas que se organizam para obter resultados predeterminados, como é o caso das cotas. A segunda, a que compreende que as diferentes justificativas, lógicas ou perspectivas discutidas não se restringem ao âmbito das discussões acadêmicas, mas traduzem visões específicas sobre as AA, que emergem do agitado debate político brasileiro e das concepções ideológicas circulantes na sociedade, historicamente produzidas.

No próximo capítulo, enfrentarei um dos pontos mais controversos no que tange à implantação das AA na universidade no Brasil, qual seja, a construção da identidade racial brasileira. Essa discussão, nada fácil, atravessa uma outra, a construção de acordos na sociedade sobre os grupos que devem ou não ser beneficiados por tais políticas, em particular os afro-descendentes, numa sociedade que se vê mestiça. Para isso, abordarei as principais perspectivas sobre raça, racismo e relações raciais presentes no debate brasileiro.

2 IDENTIDADE RACIAL E AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL

O debate atual sobre a identidade racial e a questão da existência ou não do racismo no Brasil está centrado em posicionamentos divergentes a respeito do *mito da democracia racial*. A idéia de que no Brasil não existe discriminação ou preconceitos raciais e que as diferentes raças convivem em harmonia, já não representa um consenso desde o último período da ditadura militar então estabelecida no país³⁸. No entanto, com o advento das políticas de AA e, especialmente, da implantação de cotas baseadas no critério racial ou de cor, este debate é retomado com muita força.

Alguns autores como Guimarães (1999, 2001), Telles (2003) e Medeiros (2004) argumentam, alinhados com a perspectiva defendida pelos movimentos negros, que o *mito da democracia racial* deve ser desmascarado, por não representar a realidade e por servir, aliado ao ideal da miscigenação, para dissimular o racismo existente na sociedade brasileira. Ainda argumentam que as AA são consideradas políticas necessárias para combater as desigualdades daí decorrentes.

Outros, como Fry (2005), consideram que, apesar da existência do racismo no país, a democracia racial é um ideal a ser alcançado e que o país não deveria abrir mão da sua identidade mestiça, o que evitou a segregação formal e os resultados nefastos dela decorrentes. Também considera que as AA podem ser vistas como instrumento contributivo da instalação do ódio racial, por separar a sociedade em dois grupos, quais sejam, brancos e negros.

Há, ainda, outros como Costa (2006) que situa ambas as perspectivas, ao que denomina de estudos raciais e críticos dos estudos raciais, respectivamente, no âmbito das lutas anti-racistas. O autor identifica, porém, que estas apresentam soluções diferentes para o problema do racismo no Brasil. Após criticar ambas as perspectivas, propõe que as lutas anti-racistas empenhem-se tanto na conquista da igualdade de fato, quanto no cuidado com as particularidades culturais. As políticas

³⁸ Guimarães (2001, p. 12-14) faz referência à existência, no período de 1940 a 1964, de um consenso entre os militantes negros, a esquerda e intelectuais brasileiros em torno da democracia racial. Como exemplos do fim do referido consenso, o autor cita trabalhos de Florestan Fernandes de 1964 e 1965, em que começa a reconhecer a *democracia racial* como um mito, e também refere-se a um pronunciamento de Abdias do Nascimento, de 1968, que a qualifica como um "logro". Guimarães destaca, ainda, em Nascimento, o início do uso do termo "negritude".

de AA, se entendidas como ferramenta para promover a redistribuição de determinado bem social ou a compensação por perdas do passado são aceitas pelo autor.

Neste capítulo, aprofundo a discussão acima apresentada, mas antes, faço uma rápida visita ao processo histórico de construção da identidade racial brasileira, que culmina em uma forma particular de classificação racial ou de cor.

Gostaria, antes, de fazer uma pequena ressalva sobre alguns dos termos por mim utilizados nesse trabalho e que não são necessariamente invocados da mesma maneira pelos autores visitados em alguns momentos. Por mais que busque respeitar cada autor por mim utilizado quando a ele me refiro, tomei algumas decisões com base nas reflexões feitas nessa pesquisa. Em outras palavras, quando me refiro a um determinado autor, busco empregar as noções que ele considera mais adequadas, mas quando falo por mim, lanço mão das minhas próprias opções.

O primeiro termo é, na verdade, um par: raça/cor. Alguns autores pesquisados utilizam ou raça, ou cor ou o par raça/cor. Particularmente, prefiro trabalhar com a última, pois abrange tanto as discussões feitas por aqueles que defendem o uso da noção raça social quanto dos que trabalham com a cor para distinguir vários grupos existentes no país.

O segundo, é o termo afro-descendente. Apesar do intenso e inacabado debate sobre a classificação racial brasileira e das diferentes nomenclaturas encontradas na literatura, opto por utilizar o termo afro-descendente. Fiquei na dúvida entre este e o termo não-branco, por serem mais abrangentes, já que o termo negro pode ser utilizado como sinônimo da categoria preto utilizada pelo IBGE. Minha escolha se deu, basicamente, por dois motivos. O primeiro, foi o fato do termo afro-descendente ser o mais defendido e utilizado pelos movimentos negros, embora não haja consenso entre os autores trabalhados na idéia de que todos os pardos devam ser assim considerados. A segunda razão é que a categoria não-branco, por mais que expresse a cisão mostrada nas pesquisas sobre raça/cor no que se refere às condições sócio-econômicas entre os brancos, de um lado, e os pretos e pardos, de outro, não me parece a mais adequada. Ela passa, por um lado, a falsa idéia de que não existem misturas entre aqueles que se auto-identificam como brancos e por isso, de que a raça branca é pura; e por outro, lado, as pesquisas acima

mencionadas opõem aos grupos preto e pardo, não apenas os auto-declarados brancos, mas também os amarelos.

2.1 A construção histórica da identidade racial no Brasil

O processo de construção e aceitação da crença na democracia racial pela sociedade brasileira foi longo, e está intimamente relacionado com outro processo, não menos importante, o da miscigenação. O estímulo às relações inter-raciais no Brasil teve início ainda no período colonial. Em 1755, autoridades portuguesas – à época, reinava em Portugal Dom José³⁹, tendo a seu lado o Marquês de Pombal – encorajavam tais relações mesmo contra a Igreja Católica, notoriamente desfavorável à miscigenação. (TELLES, 2003).

Medeiros (2004), respondendo a uma tradição que considera os portugueses abertos às demais raças e mais tolerantes que outros povos colonizadores ao fenômeno da miscigenação, afirma que a postura das autoridades portuguesas se devia à necessidade de povoamento do país, aliada ao fato de que havia um imenso desequilíbrio numérico entre os sexos na população branca, já que a imigração era freqüentemente proibida às mulheres.

De qualquer modo, não era incomum a coabitação e até o matrimônio – não reconhecido pela Igreja – entre brancos e afro-descendentes ou indígenas, apesar de serem muito freqüentes, devido às distorções próprias do regime escravocrata, os estupros e abusos sexuais praticados por homens portugueses contra as mulheres indígenas e afro-descendentes. Em síntese, de acordo com Telles (2003, p. 43), “a tradição da mistura racial no Brasil deu-se tanto através de relações sexuais violentas como por uniões informais e formais”.

Essa situação sofreu um profundo abalo no final do século XIX, com a tardia abolição da escravatura. Nesse momento, havia uma preocupação crescente com o efeito da raça no desenvolvimento futuro do país. À época, a preocupação dos intelectuais e dirigentes brasileiros era com a proporção de ascendentes africanos

³⁹ Telles (2003, p. 64, nota três), citando Russel-Wood (1982, p. 173), relembra o decreto de Dom José, Rei de Portugal: “Deixai saber aos que ouvirem meu decreto que considerando os benefícios meus súditos residentes na América devem se multiplicar e, para tal, devem juntar-se aos nativos em matrimônio”. Da mesma forma, Russel-Wood (1982) apóia-se em Carlos Barata, que relata que o monarca português, “ao contrário dos monarcas espanhol e holandês, encorajou as uniões inter-raciais para proteger as fronteiras abertas de Portugal com territórios espanhóis, apesar da resistência da Igreja Católica”.

na composição da população brasileira e com as repercussões do fato no cenário internacional, porque, segundo se pensava, o Brasil não conseguiria construir um *status* de país desenvolvido frente ao mundo, se a maior parte de sua população fosse de descendentes de africanos. (TELLES, 2003; MEDEIROS, 2004).

Para esses intelectuais e dirigentes brasileiros estava em jogo a construção da nação e o dilema era como logr -lo diante da pluralidade racial e da mistura cultural decorrente da miscigena o, ou seja, como erguer um Estado-na o moderno, constituído por um povo “civilizado”, em face de tamanha diversidade.

Muitos intelectuais e políticos brasileiros adotaram um “verdadeiro pessimismo racial” (MEDEIROS, 2004, p. 43). Tal pessimismo ocorria, principalmente, pela influência que estudos sobre raça, dados como “científicos”, exerciam sobre as elites dirigentes do país, como os desenvolvidos por Arthur Gobineau. Este, no início do século XIX, reafirmava a superioridade dos caucasóides, por ele considerados os produtores da civiliza o mundial⁴⁰, ao mesmo tempo em que atribuía   mistura racial um papel muito importante nesse processo.

Gobineau prevê a existência de leis que delineiam o comportamento das diferentes raças:

Havia uma lei de repulsão que induzia todas as raças a se manterem fechadas em si mesmas, mas somente entre os membros da raça branca, essa lei era contrabalanceada pela lei de atra o que os induzia a ter um olhar externo. Foi essa lei de atra o que ocasionou a expansão da civiliza o. (BERNASCONI & LOTT, 2000, p. 10, tradu o livre).

Entretanto, ainda na perspectiva de Gobineau, a atra o que os brancos sentiam pelas demais raças e a conseqüente mistura que dela decorria, tinha o efeito contraditório de possibilitar a expansão da civiliza o, mas também de enfraquecê-la. Assim, a miscigena o levaria, em última instância, ao inevitável declínio da civiliza o, por produzir raças inferiores⁴¹.

Uma outra linha dos referidos “estudos científicos” sobre raça   a eugenia. Baseada numa releitura do darwinismo social (BERNASCONI, LOTT, 2000), na

⁴⁰ Para Bernasconi, Lott (2000 p. 10, tradu o livre) Gobineau teria tomado esta idéia de Hegel, quando afirmava que “o início da história mundial começou apenas com Caucas ides”. Para Hegel, entretanto, “a categoria histórica decisiva não era raça, mas pessoas. Foi como pessoas que os Caucas ides participaram da história.

⁴¹ Ainda segundo Bernasconi, Lott (2000, p. 10), o foco de Gobineau era contrário ao de Kant que havia enfatizado o progresso da história, ao invés de seu declínio.

primeira metade do século XIX os eugenistas, a partir de suas experiências com animais e com escravos, não logravam chegar a um acordo se o produto da mistura racial seria inferior, intermediário ou superior às raças de origem. Entretanto, no final do século XIX, a visão que acabou prevalecendo foi a de que uma raça ou uma nação para ser forte precisaria ser “pura” do ponto de vista racial.

Até então a raça era elemento de identificação da origem dos indivíduos – e, acrescentando-se, de certa forma, de identificação de seu destino, sempre solidário das aventuras e desventuras políticas de seu povo – mas não critério para o estabelecimento de uma “hierarquia de tipos biológicos” (TELLES, 2003, p. 43).

A mesma posição é sustentada por Terrén (2002, p. 10-11, tradução livre), que afirma:

A idéia de raça como princípio de classificação da diversidade humana já havia sido utilizado antes do século XVIII com referência à nacionalidade ou à religião como critérios de diferença e hierarquia. A partir da Ilustração, sem dúvida, a idéia genuinamente moderna de raça adquiriu um novo *status* científico ao ser referida a tipos humanos diferenciados. A superioridade dos brancos europeus não foi, portanto, uma idéia nova na história da produção cultural da civilização ocidental; a novidade foi a fundamentação que tal idéia encontrou nos sistemas de classificação biológica.

Baseada nesses estudos ditos “científicos”, sobretudo no campo da eugenia, difundiu-se no Brasil a idéia de que a população brasileira exemplificava uma “degeneração biológica”, devida à inferioridade dos negros e dos mulatos que a compunham, fortemente agravada pelas nefastas conseqüências do clima tropical, supostamente capaz de comprometer a integridade biológica e mental dos indivíduos.

Apesar disso, essa posição não desfrutou de consenso absoluto na sociedade brasileira. Não que a ascendência africana e a miscigenação fossem vistas como fator de incontestável positividade. Estudiosos como Raimundo Nina Rodrigues, professor da Escola de Medicina da Bahia, e Sílvio Romero, crítico literário e importante voz no debate intelectual brasileiro, por exemplo, encontraram muitas dificuldades em situar em seus esquemas conceituais os chamados “mulatos”, que se transformaram, para eles, em um autêntico dilema conceitual⁴².

⁴² Aceito a visão de Telles (2003), da qual Medeiros (2004, p. 45) discorda. Este último baseado em Seyferth (1998), identifica a saída dos “mestiços superiores” encontrada por Nina Rodrigues, como fazendo parte da criatividade brasileira, já que este fazia parte de uma “corrente racista mais radical”. Com relação a Romero, Medeiros (2004, p. 47) afirma que este “fazia a mesma apologia a uma mestiçagem seletiva”.

Ao mesmo tempo em que temia que a “miscigenação levasse à degeneração”, Nina Rodrigues parecia vacilar ao classificar os mulatos, tanto que resolveu dividir a população mulata em “superior”, “ordinária” e “degenerada” ou “socialmente instável” (TELLES, 2003).

A própria origem do intelectual baiano, tanto quanto a de seu círculo mais íntimo de relacionamentos, pode ter sido uma provável causa para a ambigüidade com que Nina Rodrigues tratava os “mulatos”. Outra possível explicação para a hesitação do cientista é a existência de um sentimento difuso de reticência por parte de toda a elite brasileira, cujos membros, em boa maioria, poderiam ser classificados como mestiços. E de fato, a mistura de raças havia então permeado todos os níveis da sociedade brasileira, na qual os mulatos ocupavam altas posições, em diversas esferas da vida social, política, e artística do país, sendo os exemplos mais famosos os de José do Patrocínio, Luiz Gama, Lima Barreto, André Rebouças, Tobias Barreto e Machado de Assis (TELLES, 2003).

Ao mencionar Romero, Telles (2002, p. 45) afirma que:

Apesar de concordar que negros e, sobretudo índios eram inferiores aos portugueses, que por sua vez eram inferiores aos “germano-saxões”, Romero considerava a possibilidade de que a miscigenação certamente poderia produzir um crescimento vigoroso e, portanto, os brasileiros poderiam ser beneficiados racialmente em seu desenvolvimento futuro.

Muito embora a aceitação da miscigenação estivesse longe de constituir um consenso, sendo numerosos os que a pressupunham “prejudicial” ao futuro da nação brasileira, da posição de incerteza evidenciada em Romero e Nina Rodrigues, alguns estudiosos depreendem um certo “otimismo” com relação aos mulatos que, diferentes dos índios e negros de sangue puro, poderiam assimilar-se aos brancos. Tal “otimismo”, além de dificultar a classificação racial das pessoas e a identificação do fenômeno da possível exclusão dos mestiços pertencentes à própria elite brasileira, foi determinante para que não se precisasse recorrer à via da segregação legal, como o fizeram os estadunidenses, como afirma Telles (2003, p. 44)⁴³:

A ambivalência [...] na classificação dos mulatos e a necessidade de distingui-los dos brancos evitaram que [...] membros da elite seguissem o rumo do

⁴³ O autor aponta que Antony Marx (1998), no trabalho *Making race and nation: a comparison of the United States, South Africa, and Brazil*, discorda que a miscigenação no Brasil tenha tido alguma influência para que o país não adotasse a segregação legal como os EUA e a África do Sul. Para Marx, o motivo foi puramente político. Este autor nega, ainda, a mobilidade dos mulatos nos fins do século XIX – com o que Telles discorda, com base no registro histórico.

segregacionismo extremo tomado pelos Estados Unidos e pela África do Sul. [...] Além do mais, teria sido difícil determinar quem era branco, de modo que a imposição da segregação era impraticável. [...] Mais importante ainda, talvez, isto poderia excluir muitos membros influentes da elite brasileira.

Uma outra consequência do referido “otimismo” é, segundo o mesmo autor, que ele constituiria o germe da solução que acabou sendo adotada pelo Brasil e, até os dias de hoje, presente em certo discurso racial brasileiro: o ideal de branqueamento⁴⁴ Este se fundamenta em uma crença que, embora conhecendo curto sucesso entre os eugenistas brasileiros, teve implicações enormes na conformação da idéia de raça no país: trata-se da idéia de que “as deficiências genéticas poderiam ser superadas em uma única geração”⁴⁵. Os acadêmicos citados aceitavam a inferioridade de negros e mulatos, mas afirmavam que tal inferioridade poderia ser superada pela miscigenação (TELLES, 2003), propondo-a como projeto de transição pela qual teria de passar a sociedade brasileira, na busca de unidade nacional.

Os eugenistas brasileiros acreditavam, assim, que a mistura entre brancos e não-brancos conduziria, gradativamente, ao branqueamento da sociedade brasileira, resultando no desaparecimento dos negros e na construção de uma nação totalmente branca. Nas palavras de Telles (2003, p. 46):

A partir da taxa mais alta de fecundidade entre os homens brancos e da crença de que os genes brancos eram dominantes, estes eugenistas concluíram que a mistura de raças eliminaria a população negra e conduziria, gradualmente, a uma população brasileira completamente branca.

Tal concepção contribuiu para a materialização de uma política de imigração que passou a ser implementada pela elite dirigente do país. Em 1870 “emerge o debate sobre miscigenação, raça e imigrante ideal” (SEYFERTH 2007, p.32), no qual os alemães ocuparam o primeiro lugar, seguidos de outros europeus ocidentais.

⁴⁶ Ao definir a preferência aos imigrantes da Europa ocidental e estabelecer

⁴⁴ No texto utilizo também a palavra embranquecimento, amplamente documentada na literatura de referência.

⁴⁵ De acordo com Telles (2003, p. 45), essa concepção advinha da linha eugenista neo-lamarckiana predominante entre os franceses; a linha adotada nos EUA, ao contrário, seguia à risca a eugenia mendeliana, que observava estritamente a herança genética e suas implicações raciais.

⁴⁶ Seyferth (2007) chama a atenção para o fato de que a ocupação de terras públicas por colonos estrangeiros teve início, com a concessão de semarias, ainda em 1818 no sul da Bahia e em 1819 quando Nova Friburgo foi fundada, embora o debate sobre a raça tenha se instalado somente em 1870 na legislação brasileira. A autora destaca que, além das intenções de branqueamento da nação o processo de imigração teve motivações econômicas e geopolíticas, ou seja, o desenvolvimento agrícola e ocupação do território se constituíam temas importantes na discussão sobre a formação nacional. A imigração japonesa, a partir de 1908, se justifica pela crença de que estes eram excelentes agricultores. Para maiores detalhes sobre o processo de imigração em sua

restrições aos asiáticos e africanos, tal política surtiu o efeito de alterar a composição racial brasileira, como demonstram os dados dos Censos de 1872 — único realizado no período escravagista, e 1890 — o primeiro Censo após a escravidão. De acordo com os dados do Censo de 1872, 37% da população eram compostos por brancos; 44% por mestiços, dos quais 42% eram pardos e 1,8% caboclos⁴⁷ e 19% por pretos. Na comparação dos dados de 1872 e 1890, a população branca aumentou de 37% para 44%, a mestiça decresceu de 44% para 41% e negra caiu de 19% para 15%.

Assim, o Brasil e, em especial o estado de São Paulo, não apenas estimulou, mas recrutou e subsidiou fortemente a imigração européia. Tratava-se de proceder ao branqueamento da população, e também de modernizar a força de trabalho, substituindo-a, num momento em que a escravidão se mostrava insustentável, por mão-de-obra livre. Guimarães (1999, p. 50) sintetiza essas questões:

A idéia de “embranquecimento” foi elaborada por um orgulho nacional ferido, assaltado por dúvidas e desconfianças a respeito do seu gênio industrial, econômico e civilizatório. Foi, antes de tudo, uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial e cultural instilados pelo racismo científico e pelo determinismo geográfico do século XIX.

É importante, porém, notar que é somente com a publicação de *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre – considerado um marco para as relações raciais no país (GUIMARÃES, 1999; COSTA, 2002; TELLES, 2003; MEDEIROS, 2004) – que a mestiçagem começa de fato a adquirir conotação claramente positiva, tornando-se mesmo um dos mais destacados símbolos da brasilidade.

Na visão de Costa (2002, p. 116), a mestiçagem transformou-se, a partir dos anos 1930, em ideologia de Estado, fornecendo suporte ao projeto de construção nacional que então se delineava. Para esse autor, a mestiçagem, entendida não como cruzamento biológico de diferentes fenótipos humanos, mas em seu viés político-sociológico, ganha importância nesse período, pois “trata-se de uma visão de mundo que reinventa o país, na medida em que revela a possibilidade de convivência dos diferentes grupos socioculturais então residentes nas fronteiras político-geográficas brasileiras”.

relação com a questão racial no império e no início da república ver o texto da mesma autora (2007, p. 27-46) *A colonização e a questão racial nos primórdios da república*.

⁴⁷ Telles (2003) ressalta que a categoria “caboclo” se refere às pessoas de origem predominantemente indígena.

Entre as contribuições delineadas por Gilberto Freyre sobre o processo de estabelecimento da miscigenação como um dos elementos centrais do projeto nacionalista dominante, destaca-se a rigorosa contestação do determinismo biológico até então prevalente nos estudos raciais e a adoção de uma perspectiva sociocultural. Como afirma Telles (2003, p. 50), “sob a influência de seu mentor, o antropólogo anti-racista Franz Boas, que havia proposto que as diferenças raciais eram basicamente culturais e sociais em vez de biológicas, apresentou de forma eficiente uma nova ideologia nacional”.

O trabalho de Freyre contribuiu decisivamente para uma grande mudança nas representações que os estudos teóricos e o pensamento social e político brasileiro formulavam para a população negra e seus descendentes, mestiços ou não, “ao introduzir o conceito antropológico de cultura nos círculos eruditos nacionais, e ao apreciar, de modo muito positivo, a contribuição dos povos africanos à civilização brasileira”. (GUIMARÃES, 1999, p. 61).

Outra influência positiva dos trabalhos de Freyre é a crítica aos conceitos de superioridade e de inferioridade raciais (MEDEIROS, 2004), à medida que exalta as qualidades da mistura racial. Mas é necessário ressaltar, como bem destaca Costa (2002, p. 122), referindo-se ao que denomina o “núcleo de características da mestiçagem”, que o conceito de raça “enquanto instrumento dos discursos políticos públicos”, passa a ser desqualificado formalmente a partir desse período, ainda que, implicitamente, “continue orientando a ação e as hierarquizações estabelecidas pelos agentes sociais, cotidianamente”.

Todo esse processo de embranquecimento-miscigenação deliberadamente desencadeado no Brasil tem gerado muitas e importantes conseqüências, sendo uma delas a imensa dificuldade de se definir critérios de classificação racial no país.

A questão da classificação racial

Petrucelli (2006, p. 5) identifica como uma constante no debate sobre a classificação racial no Brasil desde 1872, ano no qual se realizou a primeira operação censitária nacional, até os dias de hoje, “o desconforto gerado pela incerteza da classificação racial dos grupos miscigenados.” Assim, a questão da classificação racial no Brasil, longe ser um tema puramente técnico, envolvido pela

neutralidade é, sobretudo, uma questão política, sendo, ao longo dos anos, alvo de grandes disputas na sociedade brasileira.

Telles (2003), apesar das incertezas e das inúmeras ambigüidades presentes neste debate, identifica que pelo menos três sistemas de classificação racial vêm sendo utilizados no Brasil nos últimos anos: o dos censos, o do discurso popular e o dos movimentos negros.

O sistema adotado no Censo brasileiro é formulado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão governamental responsável pela coleta dos dados populacionais a cada dez anos, em consonância a acordos internacionais que mantêm esse intervalo para os países de modo a possibilitar comparações sobre dados demográficos e outros, em geral. Atualmente, são utilizadas as categorias *branco, pardo, preto, amarelo e indígena*, que com exceção da última, se relacionam às cores da pele das pessoas⁴⁸. A categoria *parda*, usada também para substituir o termo mulato ou moreno, caracteriza o conjunto de cores resultantes da mistura racial, não apenas entre brancos e pretos. Ela também identifica as pessoas com ascendência indígena, os chamados caboclos, ou ainda outras misturas raciais.

O sistema referente ao discurso popular baseia-se na multiplicidade de termos para definir raças e cores, embora apenas alguns dos termos sejam usados com maior frequência (TELLES, 2003; BRANDÃO, 2003). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1976 é um exemplo bastante citado (TELLES, 2003; BRANDÃO, 2003; MEDEIROS, 2004) para demonstrar que quando são realizadas pesquisas que utilizam questionários abertos, a tendência dos brasileiros tem sido a de apresentar uma infinidade de termos para se autoclassificar. A referida PNAD detectou mais de 100 termos para definir as diferentes cores, sendo que mais de 95% dos entrevistados usaram apenas seis termos. (TELLES, 2003).

O termo *moreno* e sua variação *moreno claro* é, dentre os termos não-oficiais, o mais utilizado pela população brasileira. A PNAD de 1995 revelou que 38% dos entrevistados se autodeclararam *moreno*, enquanto apenas 7% se autodeclararam *parda*. Embora Telles (2003, p. 108), baseado em Pacheco e Sansoni atribua a preferência do uso da categoria *moreno* pelos brasileiros à “sua

⁴⁸ Telles afirma que o IBGE utiliza as categorias branco, preto, pardo e amarelo desde 1950 e a categoria indígena foi introduzida em 1991 e 2000.

ambigüidade e propensão em subestimar as diferenças raciais”, penso que sua predominância no discurso popular brasileiro talvez se deva ao reconhecimento e à aceitação da mistura racial existente no país, melhor representada pelo termo *moreno* do que pelo termo *pardo*, utilizado pelas estatísticas oficiais.

O terceiro sistema de classificação é aquele utilizado pelos movimentos negros. Este se funda em um critério bicolor ao adotar apenas os termos *branco* e *negro* e, mais recentemente, *branco* e *afro-descendente*, para classificar *brancos*, *pardos* e *pretos*, independente da multiplicidade presente no discurso popular e da preferência do termo *moreno* para assumir e representar a mistura racial.

O termo *negro* vem sendo utilizado pelos militantes do movimento negro desde os anos 1930, com uma conotação política associada ao orgulho racial e étnico, independente da acepção popular que era e ainda é negativa (TELLES, 2003). O uso do termo *afro-descendente* data da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, quando militantes dos movimentos negros latino-americanos acordaram que este seria o melhor termo para designar os povos africanos em diáspora, bem como seus descendentes resultantes das mais diversas misturas⁴⁹. Em defesa do termo *afro-descendente* ou *afro-brasileiro* Larkin Nascimento (2003) utiliza o argumento de que este preserva a referência “histórica e cultural” e os “laços de identidade” dos povos africanos no mundo ou no país, ao contrário do termo *negro* que se refere apenas à cor da pele.

Assim, o sistema de classificação dos movimentos negros opera uma fusão entre os termos *preto* e *pardo* utilizados na classificação do Censo, que passam a compor a categoria *negro* ou *afro-descendente*. Para além das razões apresentadas por Larkin Nascimento (2003), Brandão (2003) acrescenta mais uma, a semelhante “vulnerabilidade socioeconômica” de ambos os grupos, detectada em vários estudos. Em suma, os movimentos negros e seus intelectuais defendem o uso político da categoria *raça*.

Uma outra forte razão para que os movimentos negros adotem o critério bicolor é a construção de uma identidade coletiva dos *negros* ou *afro-descendentes*, sem a qual, na visão de Munanga (2004, p.15), “não haverá uma verdadeira consciência de luta”.

⁴⁹ Informação de Alexandre do Nascimento, em entrevista à autora no dia 3 de agosto de 2005.

Perspectivas sobre raça, racismo e relações raciais

Longe de significarem um consenso, essas questões, apesar de apresentarem algumas convergências, encerram muitas divergências. Apresento as principais perspectivas presentes no debate brasileiro da atualidade, quais sejam a dos movimentos negros e seus aliados, a de estudiosos da cultura brasileira, bem como a crítica a ambos, sempre relacionando-as com a temática das políticas de AA.

2.1.1 Crítica ao racismo dissimulado e à identidade racial como meta

De modo geral, muitos autores (GUIMARÃES, 1999; COSTA, 2002; TELLES, 2003; MEDEIROS, 2004) vinculados aos movimentos negros e os próprios movimentos negros convergem para a crítica à idéia de que a colonização portuguesa teria produzido um modelo particular de relações raciais, pautado na harmonia, cordialidade, tolerância entre as raças e na ausência do preconceito racial. É nesse ponto que a influência freyriana começa, segundo a perspectiva destes autores, a evidenciar alguns de seus sérios limites: “A doutrina de Freyre, o ‘lusotropicalismo’, justificava a colonização pelos portugueses, argumentando que estes seriam os únicos colonizadores europeus a criar uma civilização nos trópicos, um efeito atribuído, sobretudo a sua tolerância racial”. (TELLES, 2003, p. 51).

Mais ainda, os mesmos autores consideram Freyre o grande formulador da noção de democracia racial – que, a rigor, ele jamais batizou⁵⁰. Argumentam que, apesar de suas inegáveis contribuições conceituais, de grande repercussão no que se trata do questionamento dos preconceitos que vigiam entre os teóricos contemporâneos a ele, Freyre não logrou superar totalmente a tradição anterior, que defendia a idéia de “branqueamento da nação brasileira”. Ao contrário, segundo Telles (2003, p. 51), Freyre havia mesmo reconhecido “que a miscigenação só pôde ocorrer nos tempos modernos, por causa da crença popular na ideologia (da supremacia branca) do branqueamento”.

⁵⁰ Telles (2003, p. 65) afirma que “Apesar de ser atribuída a Freyre, as origens do conceito de democracia racial permanecem obscuras. Em 1945, Freyre publicou *Brasil: uma interpretação*, onde pela primeira vez usou o termo ‘democracia étnica’”. Por sua vez, Antônio Sérgio Guimarães afirma que o sociólogo francês Roger Bastide pode ter cunhado a expressão democracia racial nesse mesmo ano, logo após uma visita a Freyre. É interessante que em 1950, o líder do movimento negro Abdias Nascimento parece ter se referido claramente à “democracia racial”, que ele descreve como uma “doutrina”.

Na mesma perspectiva, Guimarães (1999, p. 52) comenta que a tese do branqueamento foi tão somente adaptada por Freyre, em favor do que denomina a “perspectiva eurocêntrica da versão culturalista do embranquecimento”. Segundo o autor, a contribuição de Freyre não teria acarretado, ao contrário do que se pôde afirmar, mudança radical dos pressupostos racistas implícitos na idéia de branqueamento⁵¹, que se perpetuam em sua concepção de democracia racial. Nas palavras do autor:

“Embranquecimento” passou a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização européia, em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer de um modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. “Embranquecimento” e “democracia racial” são, pois, conceitos de um novo discurso racialista⁵².

Embora nos anos 1950 a idéia de democracia racial tenha sido criticada e abandonada por influentes intelectuais e estudiosos, como o sociólogo Florestan Fernandes⁵³, ela ainda permaneceu orientando a política brasileira, seja na era Vargas (1930-1945 e 1951-1954)⁵⁴, seja no regime militar (1964-1985)⁵⁵; e, de certa forma, continua como referência para alguns dos debates contemporâneos. Como afirma Costa (2002, p. 116):

Se uma tal ideologia da mestiçagem encontra em Gilberto Freyre sua melhor expressão intelectual, no plano político é Vargas quem confere à mestiçagem rasgos de ideologia estatal da qual os próximos governantes até os governos militares não abririam mão.

Na visão de autores identificados como aliados dos movimentos negros e dos próprios movimentos negros — Guimarães (1999); Telles (2003); Medeiros (2004) — a noção de democracia racial, em direta relação com as de miscigenação e de embranquecimento nacional, se impôs como um dos mais fortes obstáculos ao

⁵¹ Guimarães (1999, p. 52) ressalta que a visão que ele denomina “perspectiva eurocêntrica da versão culturalista do embranquecimento”, pode ser encontrada não apenas em Freyre (1933), mas também em Donald Pierson (1942) e Thales de Azevedo (1955), antropólogos, segundo ele, proeminentes e progressistas, de três diferentes décadas.

⁵² Esse autor conceitua racismo como sendo “crença na existência de ‘raças humanas’, o que, a princípio, não constitui racismo, ou seja, não significa acreditar na inferioridade moral, intelectual ou cultural de alguma raça.” (GUIMARÃES, 1999, p. 195-196, nota de rodapé).

⁵³ A crítica de Fernandes foi feita no âmbito dos ciclos de estudos patrocinados pela UNESCO. Sobre a importância dos estudos patrocinados pela UNESCO, ver Guimarães (1999, p. 71-96), no texto *Baianos e Paulistas: duas “escolas” nos estudos brasileiros sobre relações raciais?* e Telles (2003, p. 59-61) no texto *Contestações acadêmicas à democracia racial*. Segundo esses autores, Florestan Fernandes foi o primeiro intelectual brasileiro a contestar a idéia da democracia racial.

⁵⁴ Telles (2003, p. 53-54) aborda a influência da democracia racial nos governos de Vargas no texto *A democracia racial a serviço da nação*. Ver ainda o texto de Costa (2002, p. 115-129), *A mestiçagem e seus contrários: política e etnicidade*, quando o autor afirma que Vargas confere à mestiçagem *status* de ideologia nacional no plano político.

⁵⁵ Sobre essa questão ver Telles (2002, p. 57-59) *In: Os militares e a democracia racial*.

estabelecimento de um debate ampliado sobre racismo no Brasil, sobretudo por ter constituído elemento de forte valor identificatório, como repara Guimarães (1999, p. 134):

Qualquer estudo sobre racismo no Brasil deve começar por notar que, aqui, o racismo é um tabu. De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto e comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso *status* de povo civilizado.

Para estes mesmos autores, o projeto de miscigenação foi, sem dúvida, uma construção ideológica de rara eficácia: da forma como se construiu no Brasil, não só induz ao embranquecimento, como se justifica, para aqueles que o adotam, como exemplo de manifestação não-racista. Ao mesmo tempo em que hierarquiza a sociedade em virtude de um projeto implícito de nacionalidade, a absolve previamente de toda culpa derivada dessa hierarquização, construindo para ela uma imagem de si irreprochável.

A aceitação da noção de miscigenação contribuiu para difundir uma imagem de homogeneidade e harmonia do país, emprestando-lhe um sentido de unidade e, ao mesmo tempo, transformando-o em exemplo de relações raciais bem-sucedidas (GUIMARÃES, 1999; TELLES, 2003; MEDEIROS, 2004). Como consequência, a promoção do complexo embranquecimento-miscigenação-democracia racial implicou, necessariamente, na exclusão daqueles que não aceitavam essa conjunção, como demonstra Costa (2002, p. 199):

A intervenção estatal no campo da cultura baseia-se num conceito essencialista de brasilidade, através do qual algumas formas culturais são promovidas, enquanto outras manifestações, igualmente existentes, são sistematicamente desconsideradas.

Em suma, ainda na perspectiva dos autores já mencionados, o projeto nacional brasileiro parece erguer-se às custas da invisibilidade e da naturalização da discriminação racial. Guimarães, (2003, p. 12), por exemplo, chama atenção para o fato de que, muito embora o Brasil proclame a igualdade de todos perante a lei, a formação social do racismo brasileiro se destaca por características muito particulares:

[...] O seu caráter assimilacionista, a centralidade das noções de cor e embranquecimento, sua inscrição numa ordem estamental que pressupõe desigualdade de tratamento, ainda quando prevaleça o princípio da igualdade no plano doutrinário.

Para esse autor, tanto como para Telles (2003), o padrão racial brasileiro pressupõe a assimilação ou integração dos grupos supostamente “inferiores” em uma hierarquia social e racial preestabelecida, que deve à imposição da *noção de cor* o abandono — primeiramente pelas ciências sociais brasileiras, no começo do século XX, e em seguida pelo senso-comum — da intratável questão das diferenças raciais.

Reafirmando a recusa social e política em se falar de raça, apontada por Guimarães, Bernardino (2004, p. 17) relembra que isso não significa que “[...] o Estado brasileiro não tenha se envolvido nas ações referentes à raça”, a exemplo da política de branqueamento e o favorecimento formal dado à população branca durante muitos governos, tanto militares como civis.⁵⁶

Assim, a *noção de cor*, segundo Telles (2003, p. 104) é usada para “expressar uma combinação de características físicas, inclusive a cor da pele, o tipo de cabelo, a forma do nariz e dos lábios [...]. No Brasil dá-se preferência ao termo ‘cor’, porque este capta a idéia de continuidade entre as categorias de raça que se sobrepõem”.

Em conexão com a ideologia do branqueamento, a *noção de cor* teria significativamente flexibilizado, o que não impede que a sociedade brasileira permaneça profundamente hierarquizada; ao contrário, permite que antigas estruturas estamentais, que definem o *status* dos grupos, sejam mantidas, agora traduzidas no vocabulário da *cor*. Guimarães (1999, p. 146), baseando-se em Thales de Azevedo, afirma que “[...] os grupos de *status*, mais que classes, são grupos de cor, baseados na ascendência familiar e racial”. Na visão desse autor (1999, p. 13), “[...] o racismo brasileiro está umbilicalmente ligado a uma estrutura estamental, que o naturaliza, e não à estrutura de classes, como se pensava. Na verdade, também as desigualdades de classe se legitimam através da ordem estamental”.

Larkin Nascimento (2003, p. 47), ao discutir a “desracialização ideológica” no Brasil e na América Latina, na qual a classificação racial mais aceita pela população é feita com base na “marca”, no “fenótipo” ou na “aparência”, e não na “origem” ou na “hipodescendência”, como acontece nos Estados Unidos, alerta para um fenômeno que denomina “sortilégio da cor”. Na visão da autora, este teria a função

⁵⁶ Ver Seyferth (1997 e 2005).

de “esvaziar de conteúdo racial de hierarquias baseadas no supremacismo branco”, pois para ela, “a marca é simplesmente o signo da origem; é através da marca que a origem é discriminada, sendo esta, e não o fenótipo em si, o alvo da discriminação”. Assim sendo, a noção de raça, mesmo esvaziada de seu sentido biológico, encontra-se “firmemente embutida na hierarquia social da cor”, o que significa dizer que a raça continua a exercer forte influência na vida social: “trata-se do fenômeno de raça socialmente construída”.

Assim, para os movimentos negros e seus intelectuais, bem como para seus aliados, a conformação do racismo brasileiro, aliada à democracia racial resulta, no plano social, em conseqüências desastrosas para as gerações atualmente classificáveis como afro-descendentes.

Por um lado, na opinião de Munanga (2004, p. 15) o racismo brasileiro dificulta a organização política dos afro-descendentes, visto que a causa de sua luta se dilui diante do ideal de branqueamento e do poderoso argumento da democracia racial, e ainda impede o reconhecimento da identidade de grupo dos afro-descendentes, gerando sua divisão: “As dificuldades dos movimentos negros em mobilizar todos os negros e mestiços em torno de uma única identidade ‘negra’ viriam do fato de não conseguirem destruir até hoje o ideal do branqueamento”.

Por outro lado, ao negar a existência da discriminação racial, essa ideologia acaba por responsabilizar os próprios afro-descendentes pelas condições de desigualdade que, na verdade, lhes são impostas. Esse argumento, segundo Medeiros (2003), constitui o discurso ideal para que a elite mantenha seus privilégios.

Entretanto, a conseqüência mais direta detectada pelos movimentos negros é a dificuldade de se formular e implantar políticas públicas voltadas para enfrentar os problemas vividos pelos afro-descendentes. A mobilização social necessária para reivindicar e forçar o Estado a desenvolver tais políticas, diante da dificuldade de organização dos afro-descendentes revela-se, se não inviabilizada, seriamente comprometida.

No entanto, apesar de todas as dificuldades enfrentadas e da resistência de muitos, as políticas de AA são uma realidade no Brasil, e significam o resultado do trabalho árduo de lideranças do movimento negro e seus aliados, que se mantêm

firmes, apesar de todas as dificuldades; tanto quanto de intelectuais e ativistas sociais que, comprometidos com a superação das desigualdades raciais no país, têm se dedicado não apenas a estudá-las, mas a denunciá-las.

Na verdade, os pesquisadores negros e seus aliados têm produzido múltiplos diagnósticos e análises sobre a desigualdade racial no país, que têm contribuído para a construção de um conjunto de indicadores sociais que demonstram a exclusão sistemática dos afro-brasileiros do acesso aos direitos de cidadania. Esses indicadores têm se expressado como fortes argumentos, e vêm sendo utilizados pelo movimento negro para revelar a falácia que representa o ideal de branqueamento e a democracia racial, como afirma Costa (2002, p. 125):

Nessas disputas políticas, adquire papel central a construção de indicadores sociais que, ao distinguir a situação dos diferentes grupos de cor, revela o desfavorecimento sistemático dos grupos de pele escura, demonstrando, dessa forma, os limites da ideologia da mestiçagem.

Um número considerável de trabalhos vem sendo produzido no Brasil, com o objetivo de pesquisar as diversas dimensões da desigualdade racial no país, como a pobreza, a riqueza, a renda, a escolaridade, o trabalho infantil, o mercado de trabalho, desemprego, condições habitacionais, consumo de bens duráveis entre tantos outros⁵⁷.

Com relação ao ensino superior, estudo realizado por Petruccelli (2004) mostra que é muito baixo o índice de pessoas negras que freqüentam o ensino superior no Brasil, ou seja, apenas 3% da população de 20 anos, sendo 8% entre a população de 20 e 24 anos.

Os dados são também muito reveladores da situação de desigualdade racial do país. Na população de 25 anos ou mais, da qual 56,5% é considerada branca e 42,3% é indígena, parda ou preta, verifica-se que 83% dos brancos concluíram o ensino superior, enquanto apenas 14,4% dos não-brancos conseguiram concluí-lo. Petruccelli (2004, p. 8) indica que:

Esta desproporção em favor da população branca, também se encontra nas taxas de conclusão do ensino superior no interior de cada grupo de cor: enquanto 1 entre cada 10 brancos, de 25 e mais anos de idade (9,9%), aparecem com o terceiro grau concluído, entre os pretos, pardos ou indígenas, apenas 1 de cada 50 (em torno de 2,2%), alcançam o mesmo nível, revelando a profunda assimetria entre o grupo racial privilegiado e os outros discriminados de forma negativa.

⁵⁷ Ver, por exemplo, os trabalhos de Henriques (2001), Paixão (2002), Telles (2003) e Petruccelli (2004).

2.3.2 O conceito de raça como problema e de democracia racial como objetivo

O antropólogo Peter Fry (2005, p. 341), reconhecido estudioso da questão das relações raciais e histórico aliado dos movimentos negros brasileiros, tem divergências profundas com os objetivos da agenda política destes movimentos, muito embora considere legítimas as lutas. Para ele as políticas voltadas para o combate das desigualdades e da discriminação raciais não podem ser pautadas pela intenção de “fomentar uma ‘consciência racial’ e de acelerar a mobilidade social da classe média negra a curto prazo” presente na agenda dos movimentos negros.

“A persistência da raça” título de seu último livro publicado em 2005 é um indicador do cerne das referidas divergências: Fry não concorda com a retomada do conceito de raça pelos movimentos negros e seus aliados. O antropólogo entende que a crença em raças causou muito mal à humanidade e, ao invés de ser estimulada, deveria ser extirpada. Afirma:

A dissociação entre cultura e biologia, ponto de partida da antropologia moderna, me fez entender que a crença em raças – que nada mais é do que a crença de que atributos morais e intelectuais decorrem de atributos biológicos – é o maior mal do nosso tempo. Sendo esta crença um fato social e cultural, porém, entendi que ela poderia sucumbir perante a razão, da mesma forma que a bruxaria em tempos pretéritos. (FRY, 2005, p. 18).

Assim, o autor discorda da estratégia do movimento negro de transformar o Brasil em um país cindido em raças. Para ele, retomar a noção de raça seria um retrocesso frente às vantagens da miscigenação, principalmente porque, diferente dos EUA, no Brasil republicano a raça não foi um instrumento de discriminação legal. Para Fry, o processo de colonização brasileiro e a posterior construção da nação sempre foram profundamente marcados pela assimilação, enquanto o estadunidense foi marcado pela segregação. Neste país, em que a idéia de pureza racial foi predominante, a existência de um único ancestral negro é suficiente para determinar o pertencimento à raça negra. Aqui, onde, ao contrário, se estimulou a miscigenação, os brasileiros não se vêem pertencendo a uma única raça, mas tendem a se reportar a características herdadas por todos os seus ancestrais.

Conseqüentemente, na visão de Fry (2005, p. 176), não faz sentido falar em “identidade negra” no Brasil, visto que por um lado, não há uma “separação consensual entre ‘brancos’ e ‘negros’” como existe em países como os EUA, o que leva, por exemplo, os brasileiros a se autoclassificarem utilizando traços da

aparência física, enquanto naquele país o critério utilizado é a ascendência. Por outro lado, o autor afirma que muitas características culturais de origem africanas foram amplamente incorporadas na identidade cultural brasileira. Assim, manifestações como o samba, a capoeira, o candomblé e a feijoada são considerados símbolos nacionais, deixando de ser identificados apenas com os descendentes de africanos. O autor (2005, p. 233) vai mais longe ao assegurar que os símbolos da identidade negra “vieram freqüentemente de fora do Brasil” como o *reggae* no Maranhão, o *hip hop* no Rio de Janeiro e São Paulo ou como as inspirações africanas adotadas pelo Ilê Aiyê na Bahia.

Outra área na qual Fry discorda radicalmente da proposta dos movimentos negros (e também parte da academia brasileira) é na positividade da noção de democracia racial, percebida por ele como um mito no sentido antropológico. Fry vê a crítica a esta noção como um desrespeito à maioria da população brasileira que diz nela acreditar. O autor discorda daqueles que vêem na democracia racial um mal que se abateu sobre a sociedade brasileira para dissimular seu racismo e não permitir, por conseguinte, que o movimento negro logre uma organização mais vigorosa no país. O autor apresenta sua visão da seguinte forma:

Ao contrário dessa ortodoxia, que repudia a “democracia racial” como apenas uma farsa ou máscara que ilude o povo, escondendo o racismo e impedindo a formação de um movimento negro de massa, prefiro pensá-la como um ideal a ser alcançado, um mito no sentido antropológico do termo: uma maneira específica de pensar o arranjo social em que a ancestralidade ou a aparência do indivíduo deveriam ser irrelevantes para a divisão dos direitos civis e dos bens públicos. (FRY, 2005, p. 17).

Para Fry, a democracia racial é um projeto ainda a ser realizado, o que significa que ela não goza de plena efetividade material, porque o racismo é uma prática corrente na sociedade brasileira. Aliás, uma das poucas convergências entre este autor e os movimentos negros e seus aliados é o reconhecimento da existência do racismo e a necessidade de combatê-lo. Entretanto, na visão de Fry (2005, p. 164), a coexistência do mito da democracia racial e do racismo revela uma tensão que permeia a sociedade brasileira, que ele expressa da seguinte maneira:

O Brasil vive uma tensão constante entre os ideais da mistura e do não-racialismo (ou seja, a recusa em reconhecer a “raça” como categoria de significação na distribuição de juízos morais ou de bens e privilégios) por um lado, e as velhas hierarquias raciais que datam do século XIX do outro. O primeiro ideal, freqüentemente chamado de “democracia racial”, é considerado politicamente correto (ninguém quer ser chamado de racista). A outra idéia, a da inferioridade dos negros, é considerada nefasta, porém reconhecida como largamente difundida.

Assim, Fry acredita que mesmo sendo “desmentido” com muita freqüência, o mito da democracia, manifesto como ideal de não-racialismo e de mistura biológica e cultural existente na sociedade brasileira expressa valores muito raros e difíceis de

serem encontrados nos dias de hoje, marcados pelos particularismos “raciais”, “étnicos” e “sexuais” e que deve, portanto, ser preservado.

Decorre daí uma outra grande divergência do autor com os movimentos negros: sobre as políticas de AA, que implicariam, necessariamente, a adoção do sistema de classificação racial em que se operaria uma troca do “sistema complexo” por um “modelo bipolar”. Nas palavras de Fry (2005, p. 17) “a Ação Afirmativa tem o efeito de negar um Brasil híbrido a favor de um país de raças distintas”. Além disso, Fry (2005, p. 344) argumenta que as AA provocariam mudanças na forma como os brasileiros se vêem a si mesmos e aos outros, e que tais políticas trariam resultados prejudiciais ao conjunto da sociedade, pois “toda política que aumenta e celebra a crença em raças (cotas, por exemplo) contribui a longo prazo para a persistência do racismo e a possibilidade do preconceito e da discriminação”.

A partir da perspectiva de Fry (2005, p.344), se “a discriminação racial [...] é responsável pela reprodução das desigualdades raciais”, a atitude mais lógica a ser adotada no sentido de enfrentar a discriminação racial seria repudiar a noção de raça, já que é esta que se encontra na raiz do problema. Em suma, para este autor não se pode pensar que o causador de um problema, no caso a noção de raça, deva ser usado como remédio para o mesmo problema.

2.3.3 As limitações dos dualismos raciais e da reificação da cultura

Das duas perspectivas apresentadas, é possível depreender pelo menos uma questão em comum: a concordância de que existe racismo na sociedade brasileira. Em contrapartida a solução para o problema constitui principal divergência entre ambas. Costa (2006, p. 196), situa as duas visões que se colocam no debate como antagônicas, como “duas formas assumidas pelo anti-racismo, as quais se orientam por duas metas igualmente desejáveis”.

O mesmo autor identifica como prioridade da primeira corrente, que denomina *anti-racismo igualitarista*, “a construção de uma ordem social justa que proporcione a todos os grupos demográficos, independentemente de suas características físicas, uma igualdade verdadeira de oportunidades” (COSTA, 2006, p. 196). Identifica, ainda, esta corrente, como “estudos raciais”, indicando a presença de pesquisadores

estadunidenses e suas formas de analisar as relações de raça/cor no Brasil, que constituíram uma “rede anti-racista binacional”⁵⁸.

Uma das principais críticas esboçadas por Costa (2006, p. 207) aos estudos raciais é o uso político da categoria *raça*, por meio do qual a consciência e absorção do legado do Atlântico Negro constitui a “verdadeira” identidade dos não-brancos. Mesmo concordando que este é um dos elementos estruturantes das desigualdades sociais no Brasil, não sintetiza todas as “hierarquias – de gênero, regionais, de classe, étnicas (de origem) etc.”. Além disso, outra objeção apresentada por Costa (2006, p.208) à estratégia racializante dos estudos raciais é o “sentido instrumental atribuído à identidade, que faz da cultura uma variável dependente da política anti-racista e da estética um mero instrumento da política”.

Sobre as políticas de AA, o autor demonstra uma certa aceitação quando sua justificativa se baseia na redistribuição de determinado bem social ou na compensação por perdas históricas. Mas discorda do uso feito pelos estudos raciais que atribuem à política a promoção da “consciência racial”.

A segunda corrente, denominada anti-racismo integracionista propõe que se combata o racismo “preservando as identidades existentes no interior de uma ordem social marcada pela oferta de convivência e integração efetivas aos diferentes grupos de cor”. (COSTA, 2006, p. 196). Aos pesquisadores desta linha, o autor identifica como “críticos dos estudos raciais”, formados, em sua maioria, por estudiosos da cultura brasileira.

Uma das mais importantes objeções feitas por Costa (2006, p. 211) a esta segunda corrente é que, na defesa do discurso da mestiçagem brasileira, seus defensores não admitem que este “baniu o racismo da agenda pública, sem remover, obviamente, os mecanismos que reproduzem, no âmbito das estruturas sociais e do cotidiano, a ordem social racista”. Assim, tanto os estudos raciais, como seus críticos cometem o erro de reduzir a importância do discurso da mestiçagem: enquanto os primeiros limitam a mestiçagem a uma estratégia para mascarar a

⁵⁸ Costa destaca a ação da Fundação Ford e da Fundação Rockefeller importantes para a articulação da referida rede. O autor destaca, ainda, a importância de estudos realizados, numa primeira etapa, por pesquisadores como Donald Pierson, Charles Wagley, Marvin Harris, Carl Degler; Michael Hanchard, John French e Nobles fazem parte de uma segunda leva de pesquisadores.

opressão sobre os negros, os segundos ignoram a influência desta para a construção e reprodução do racismo.

Outro problema identificado por Costa (2006, p. 212) no discurso dos representantes dos críticos dos estudos raciais é a tendência à reificação da cultura nacional brasileira, “tratando-a como um repertório fixo de representações”, enquanto, “como qualquer constructo político-cultural, a identidade nacional se encontra em permanente movimento”. O risco indicado pelo autor é de se perderem os fenômenos recentes que articulem a profunda heterogeneização cultural existente no país às novas etnicidades negras ou afro-descendentes emergentes.

Sobre as políticas de AA, a defesa de uma “cidadania universal”, embora normativamente correta, não tem base histórica, já que desde a abolição da escravidão, apesar da inexistência de mecanismos legais de discriminação racial, os afro-descendentes jamais alcançaram tal *status*. Ao contrário, como demonstram vários estudos, a situação socioeconômica deste grupo é inferior à dos brancos. Assim, afirma Costa (2006, p.213):

[...] não há razões para que os negros brasileiros acreditem no tratamento igualitário prometido pela lei: as práticas sociais se encarregam, sistematicamente, de reintroduzir a desigualdade de oportunidades.

Em síntese, apesar de ressaltar a complexidade do tema que requer maiores aprofundamentos, Costa (2006, p.217) busca articular uma proposta que ele assim resume:

O anti-racismo precisa levar em conta tanto a meta de construção da igualdade de oportunidades quanto a meta de atenção às particularidades culturais, ou seja, precisa ser ao mesmo tempo igualitarista e diferencialista. Para a ação política anti-racista, isto implica a necessidade de atuação, no nível das instituições e das normas, no sentido de que seja por meio de políticas de ação afirmativa, seja por meio da criação de mecanismos eficientes de criminalização do racismo, a norma universal da igualdade de oportunidades tenha de fato validade.

Sua proposta pressupõe, ainda, a instalação de iniciativas culturais, bem como processos educativos pedagógicos capazes de fortalecer o anti-racismo como valor na sociedade brasileira, que reconhece sua existência, mas não incorporou a necessidade de combatê-lo. Esses processos são mais efetivos que a racialização das relações sociais.

O processo histórico mediante o qual se configurou a identidade racial brasileira, bem como as diferentes perspectivas sobre raça e racismo que

fundamentam e conformam as relações raciais no país estão na base da discussão e formulação das políticas de AA que, por sua vez, se relacionam com as justificativas e críticas que as orientam. No próximo capítulo apresentarei, com base na pesquisa de campo realizada, as principais tendências identificadas, além de apresentar os caminhos metodológicos trilhados na realização da pesquisa.

3 JUSTIFICATIVAS E CRÍTICAS ÀS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Os capítulos anteriores sugerem que são muitos os atores presentes no debate sobre as políticas de AA no ensino superior no Brasil, como também são distintos os discursos ideológicos e pedagógicos proferidos sobre o seu significado e sobre sua importância. Os resultados da pesquisa que apresento neste capítulo são menos um mapeamento dos diferentes atores envolvidos na promoção das políticas de AA no ensino superior ou um julgamento das ações que eles vêm empreendendo, e mais um esforço para a compreensão dos diferentes discursos sobre tais políticas.

Sendo assim, neste capítulo, além dos caminhos metodológicos percorridos na realização da pesquisa, apresentarei a análise de parte do material colhido, com as principais justificativas e críticas que permeiam o debate. Antes, porém, apresento uma reflexão sobre o debate acerca das políticas de AA, que aconteceu no interior da UERJ.

3.1 Sobre a pesquisa

Em função da escolha do objeto de estudo, desenvolvi o trabalho de campo a partir de duas principais fontes de pesquisa: a primeira, a coleta de documentos que inclui registros históricos, relatórios, dados estatísticos, matérias de jornais e legislação sobre as políticas de AA no ensino superior; a segunda, a realização de 36 entrevistas com informantes-chave. Este trabalho deu-se concomitantemente, no período de 2003 a 2006, embora alguns dos documentos datem de período anterior e a realização das entrevistas tenha se concentrado no período de julho 2005 a abril 2006.

Para produzir a pesquisa, procurei coletar o conjunto mais completo de documentos e relatórios de atividades ou de pesquisas produzidas por movimentos, instituições e pesquisadores envolvidos na promoção das políticas de AA; dados estatísticos oficiais produzidos pelo IBGE, especialmente Censos e PNADs, ou ainda relatórios e estudos do IPEA, que revelavam a composição da população brasileira de acordo com o critério de cor e as desigualdades existentes, principalmente no campo da educação superior; algumas matérias de jornais,

principalmente de O Globo, com o objetivo de perceber a posição político-ideológica, bem como o tratamento dado pela mídia ao tema, como também o debate público que se travou no período; leis aprovadas na ALERJ que regulamentam a política de reserva de vagas na UERJ, entre outros.

Realizei ainda entrevistas com 36 informantes-chave, procurando acessar idéias e discursos de diferentes informantes individuais ou institucionais, que tiveram forte atuação frente às políticas de AA no ensino superior. A distinção entre informante individual e institucional é justificável, porque algumas pessoas, mesmo pertencendo a uma instituição, não falaram em nome dela, embora tivessem conhecimento de seu posicionamento e até discorressem sobre ele. Os informantes institucionais foram considerados como representantes de atores coletivos, expressando posições como representantes de uma determinada instituição. Os informantes que integravam mais de uma instituição foram contabilizados apenas uma vez, em função da classificação que organizei (ver Anexo I), embora tenham sido identificados com as distintas instituições. No entanto, todos os informantes entrevistados têm em comum o fato de estarem, eles ou a instituição a que pertencem, envolvidos, direta ou indiretamente, com a promoção das políticas de AA no ensino superior brasileiro e, em particular, implicados com a experiência da UERJ.

O núcleo desta pesquisa está centrado na experiência e nos debates em torno da implantação das políticas de AA na UERJ, o que me levou, por conseguinte, a priorizar investigações em instituições e com pessoas atuantes no estado do Rio de Janeiro. A esse grupo soma-se um outro núcleo de atores não-sediados no Rio de Janeiro, dado que a experiência da UERJ ganhou o cenário nacional, não apenas pelo fato de ser a primeira universidade do país a adotar as políticas de AA, mas por que o nacional e o local influenciam-se mutuamente e porque a luta pelas AA nacionalizou-se e, ainda, porque alguns informantes selecionados fazem parte dos cenários local e nacional.

Assim, dos 36 informantes entrevistados, 22 foram considerados institucionais e 14 individuais. Dos informantes institucionais entrevistados, cinco eram representantes de movimentos negros, dentre os quais um militava no Movimento Negro Unificado, três integravam ONGs e um pertencia a uma campanha de

combate ao racismo; três representavam movimentos que lutam em favor das AA na educação; três outros eram representantes do movimento docente no ensino superior; cinco representavam o movimento estudantil; três eram gestores de instituições de IES; um integrava o movimento dos servidores administrativos de uma IES; dez eram especialistas ou coordenavam instituições de pesquisa na área de relações raciais ou de políticas de AA, sendo que dois foram considerados informantes institucionais e oito individuais; dois eram jornalistas; três eram políticos negros; e um era aluna cotista.

O procedimento metodológico adotado para o tratamento das entrevistas começou com a construção de um esquema de análise qualitativa para identificar eixos discursivos no conjunto de dados. Para isso, escolhi um grupo de cinco entrevistas, de modo a abranger uma amostra das diferentes perspectivas contempladas na pesquisa. O trabalho consistiu em ouvir, sistematicamente, as entrevistas, identificando temáticas dominantes, ausentes ou posicionamentos divergentes, e estabelecer os indicadores de cada uma dessas temáticas para, dessa maneira, construir um sistema de codificação, além de transcrever falas significativas. A partir deste modelo, os seguintes *eixos analíticos* foram construídos: a) *universidade e políticas de AA*, b) *concepções sociais*, c) *atores sociais*. Estes três eixos se manifestaram abrangendo várias questões, que dentro do meu esquema analítico, denominei de *indicadores*. Um *indicador* foi determinado como uma unidade de sentido explicitamente relacionada com cada eixo particular. Alguns *indicadores* tomaram parte em mais de um eixo, mas em todos os casos as relações com os eixos eram diretas e explícitas.

O primeiro eixo — universidade e políticas de AA — esteve associado a indicadores como ingresso universitário, processo de avaliação vestibular, mérito acadêmico, permanência na universidade, assistência estudantil, políticas de AA, cotas raciais e para alunos de escolas públicas, discriminação racial, social, e educacional, função da universidade, crise da universidade, crescimento das IES privadas, financiamento, mudanças, a relação entre a educação básica e a universidade.

O segundo eixo — concepções sociais sobre raça, racismo e educação — se relacionou com indicadores discursivos referentes a: dinâmicas locais e globais

enfocadas na questão educativa; comparação com os EUA e outros países; democracia racial; miscigenação; raça; raça e classe; racismo; fatores políticos, econômicos, sociais e educacionais; contexto brasileiro atual etc.

No terceiro *eixo* — *atores sociais* — identifiquei os *indicadores* sobre *atores e ações implementadas* por estes, mais importantes no campo universitário segundo as opiniões dos professores, estudantes, dirigentes, pesquisadores, formadores de opinião, entre outros.

Uma vez identificados os três *eixos* e *indicadores* no grupo das cinco entrevistas de teste, utilizei o mesmo procedimento com todas as entrevistas, cuidando para que fosse mantida a qualidade analítica e explicativa e incorporando novos *indicadores* em cada eixo, quando necessário. Nesta fase da análise também tive o cuidado de procurar as interfaces e contradições entre os diferentes *eixos* e *indicadores*. Para isso, desenvolvi um sistema de codificação complementar, identificando as interfaces com diferentes cores.

Finalmente, integrei a análise documental e a das entrevistas, utilizando a discussão travada na imprensa e sustentada pelos demais informantes sobre as políticas de AA na universidade, bem como o debate travado entre eles.

3.2 A UERJ e o debate sobre as leis de cotas⁵⁹

As reflexões de que me ocupo nesse item tratam do debate travado no interior da UERJ e foram elaboradas mediante leitura e escuta das vozes de informantes que atuam nesta universidade, e que se puseram a pensar e a opinar sobre sua experiência. Para tal, tomei como referência estudos, artigos, livros ou depoimentos publicados e também as entrevistas realizadas. Ressalto, ainda, que busquei contemplar diferentes perspectivas sobre o debate presente no âmbito acadêmico.

3.3.1 O processo de implementação das cotas na UERJ: disputas e acordos

O fato de ser a primeira universidade brasileira a implementar o sistema de cotas para alunos oriundos da rede pública de ensino (Lei n.º. 3.542/2000) e para

⁵⁹ Embora as leis que reservam vagas sejam também extensivas à UENF, não me ocuparei do debate travado nesta universidade.

negros e pardos (Lei nº. 3.708/2001), a partir de 2003, expôs a situação da UERJ a um intenso processo de discussão na sociedade brasileira, o que implicou, conseqüentemente, em um não menos intenso debate interno (MACHADO, 2003; FERNANDES, 2006).

Inicialmente, a reação institucional da UERJ foi contrária às referidas leis e, conseqüentemente, a implementação da reserva de vagas que elas previam. Um dos motivos alegados em um documento apresentado à Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) foi o método como as leis foram concebidas. Em suas respostas institucionais, a UERJ questionava o fato de que tanto o então Governador do estado, Anthony Garotinho, ao propor a lei que reserva vagas para alunos egressos da rede pública de ensino, quanto o ex-deputado estadual José Amorim, ao propor a lei para negros e pardos, o fizeram sem possibilitar a participação e sem discussão prévia com a comunidade universitária.

Apesar dos questionamentos feitos pela UERJ, ambas as leis foram aprovadas. Assim, no ano de 2003, por força das leis, a universidade teve que realizar dois vestibulares distintos, ao mesmo tempo em que fazia com a ALERJ a discussão que culminou com a criação de uma nova lei, vigente até a presente data.

3.2.2 A primeira lei de cotas para estudantes de escola pública

A primeira lei de cotas implementada na UERJ foi para alunos oriundos de escolas públicas e foi fruto da iniciativa do poder executivo. Ao se referir a essa lei, a reitora da UERJ à época, Prof^a. Nilcéa Freire, classificou o método por ele utilizado como “absolutamente desastroso” (IBASE, 2002, p. 43), e também estendeu sua crítica ao texto inicial da mesma lei, classificando-o como “péssimo” (IBASE, 2002, p. 43), por ser extremamente sucinto, ao tratar de matéria tão complexa.

De fato, o Projeto de Lei nº. 1.653/2000, oriundo do poder executivo, foi enviado diretamente à ALERJ que, após discussão na Comissão de Educação, enviou-o à UERJ para consulta e avaliação. A ex-reitora Nilcéa Freire assim descreve o processo que desencadeou a formulação de um Parecer da Universidade como resposta à solicitação da ALERJ:

Solicitamos então a cada uma das 29 unidades acadêmicas que compõem a UERJ – entre institutos e faculdades – que apresentassem um parecer a respeito, das

quais 19 responderam, e fizemos, uma consolidação para o parecer da Universidade que foi encaminhado à Assembléia Legislativa (IBASE, 2002, p. 43).

Além do procedimento narrado pela ex-reitora, a universidade promoveu debates em variadas instâncias, o que resultou, no já mencionado documento que apresenta o posicionamento institucional, conforme revela Machado (2004, p. 98), contrário ao projeto do Governador:

Na UERJ, o projeto foi analisado por integrantes da administração central, dos conselhos universitários e superior de ensino, pesquisa e extensão, das associações de professores e servidores, e pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), além de outras unidades administrativas da universidade. Estes integrantes, através de um relatório, se colocaram contrários ao projeto, ressaltando o que chamaram “uma seqüência de equívocos” do projeto do governador Garotinho.

Ainda sobre o referido Parecer, um outro documento da UERJ denominado *Reserva de vagas* afirma que “são apresentadas críticas ao projeto, baseadas em critérios acadêmicos e jurídicos”⁶⁰. Machado (2004) detalha um pouco mais a importância do Parecer, no qual a UERJ expressa suas principais divergências frente ao Projeto de Lei de cotas⁶¹. Do ponto de vista jurídico, os principais argumentos destacados no Parecer são os seguintes: o projeto de lei fere o princípio da igualdade previsto na Constituição Federal; contraria a determinação da Constituição e também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º. 9.394/96) que se refere à importância de concursos abertos para o preenchimento de vagas em cursos de graduação para alunos que concluem o ensino médio; e fere a autonomia da universidade também prevista na LDBEN.

Do ponto de vista acadêmico, o Parecer ressalta, principalmente, argumentos que expressam a preocupação de seus redatores com possíveis discriminações resultantes da reserva de vagas, porque os alunos teriam, “quase que inevitavelmente”, tratamentos diferenciados (UERJ *apud* MACHADO, 2004, p. 99). Uma outra preocupação antecipada no documento tem a ver com a produção acadêmica dos diferentes grupos de alunos, havendo o risco de “rendimentos diferenciados”, o que poderia elevar a evasão da universidade e gerar, em última instância, o aumento de vagas ociosas. O documento apresenta, ainda, uma defesa do exame vestibular, que funcionaria como uma “radiografia da qualidade” (UERJ

⁶⁰ Disponível em <http://www2.uerj.br/~comuns/reserva.htm#leis>. Acesso em 22 Janeiro 2007.

⁶¹ Machado se refere ao mesmo documento como “relatório”.

apud Machado, 2004, p. 101) do ensino ministrado na escola básica, fosse ela pública ou privada.

Assim, o Parecer da UERJ indica claramente uma separação de responsabilidades: o índice de aprovação de alunos advindos de escolas públicas não seria de responsabilidade da Universidade e de suas formas de seleção, mas da própria educação pública, que apresentaria carências que estariam longe de serem resolvidas com medidas dessa natureza. Para superar tais carências, o documento da UERJ sugeria, por exemplo, a melhoria das condições de trabalho e a revalorização do trabalho do professor, tarefa que caberia ao governo estadual. A Universidade colocava-se, ainda, inteiramente aberta a discutir as Leis (UERJ *apud* MACHADO 2004, p. 101). Entretanto, o discurso da UERJ sobre os índices de aprovação de alunos oriundos da escola pública, manifestado no Parecer, como também as declarações feitas por dirigentes da instituição à mídia ou em seminários (IBASE, 2003; MACHADO, 2004; FERNANDES, 2006) apresenta contradições.

Um dos argumentos recorrentemente repetido por membros da direção da UERJ e também por professores, foi o de que seu corpo de alunos, ao contrário de muitas universidades públicas federais, era composto por grande parte de alunos trabalhadores provenientes de redes públicas de ensino. A Universidade, portanto, desde a sua fundação, oferecendo a opção de cursos noturnos, viera recebendo a população oriunda de setores populares, antes mesmo das Leis de cotas, como indica a ex-reitora Nilcéa Freire:

Não é novidade ter egressos de escola pública, que hoje representam em torno de 42% dos estudantes da instituição, em média. Em algumas unidades essa proporção chega a 60%, como a de São Gonçalo, por exemplo, que é uma unidade de formação de professores com 3 mil alunos. Assim, a cota para estudantes da rede pública acaba não fazendo muita diferença. (IBASE, 2003, p. 44)⁶².

A fala da ex-reitora deixa claro que a reserva de vagas para alunos egressos das redes públicas de ensino não faria “muita diferença” em relação ao que já acontecia de fato no ingresso de alunos, mas para alguns professores da UERJ o argumento de que a instituição sempre teve alunos da escola pública foi usado para afirmar que a política não era necessária. (FERNANDES, 2006).

⁶² Ouvi esse mesmo argumento do atual reitor da UERJ, Prof. Nival Nunes de Almeida, no Seminário *Dois anos da política de cotas: balanço e perspectivas*, organizado pelo LPP nos dias 25, 26 e 27 de outubro de 2004.

Contudo, o Parecer elaborado pela mesma instituição deixa transparecer a possibilidade de que o quantitativo de alunos provenientes das escolas públicas poderia ser maior, embora esse definitivamente não fosse um problema da Universidade: “se a aprovação dos alunos da rede pública no vestibular *não é a desejada*, não se pode culpar nem a universidade, nem o vestibular”. (UERJ *apud* MACHADO, 2004, p. 100-101, grifo meu).

Para demonstrar a não-responsabilidade da Universidade pela baixa quantidade de alunos de escolas públicas, o relatório da UERJ ressalta os dados do vestibular de 1998. Nesse ano, em torno de 1/3 dos candidatos inscritos (32,91%) vinham de escolas das redes públicas de ensino, os outros 2/3 (57,40%) eram egressos de escolas privadas enquanto o quantitativo de aprovados pela Universidade se mantinha aproximadamente na mesma proporção. Em outras palavras, pode-se depreender que o não-dito no Parecer assim se resumia: se mais alunos oriundos da escola privada conseguiam entrar na Universidade, o problema residia, certamente, nas “carências” da escola pública.

Mesmo responsabilizando principalmente a escola pública pelo fato de o desempenho dos alunos no vestibular ficar aquém do “desejado”, os autores do Parecer da UERJ pensam que o Projeto de Lei do ex-governador se assenta em um

[...] falso maniqueísmo: o que as escolas de particulares são obrigatoriamente de excelência porque aprovam mais alunos nos vestibulares considerados mais difíceis, enquanto as escolas públicas não possuem qualidade compatível com cursos deste porte (UERJ *apud* MACHADO, 2004).

Na visão dos autores do Parecer da UERJ, o Projeto é maniqueísta por não considerar o fato de que nem a rede pública, nem a particular são homogêneas; que nem todos os alunos que freqüentam as escolas privadas pertencem às classes alta e média; e, ainda, pelo motivo já apresentado, qual seja, o de que os resultados obtidos por ambas as redes são percentualmente similares, se comparados aos percentuais de candidatos inscritos no vestibular.

Independente de que lado esteja o “falso maniqueísmo” — se do ex-governador ou da própria Universidade —, ou melhor dizendo, assumindo a falsa oposição entre público e privado, é fato que as escolas privadas não apenas inscrevem uma quantidade de alunos duas vezes maior no vestibular em relação às

públicas, como também aprovam mais alunos nas carreiras consideradas de “alto prestígio social”. A ex-reitora Nilcéa Freire assim se refere a essa questão:

Se você olhar os dados de pelo menos dez anos da UERJ, vai perceber que os *alunos de mais baixa renda sequer se inscrevem* nos chamados cursos de alto prestígio social: Comunicação, Medicina, Odontologia, Desenho Industrial, Psicologia... Eles se auto-excluem da competição. Já as licenciaturas e as profissões de professor, que foram desvalorizadas socialmente, passaram a ser as áreas para onde eles se *atrevem* a fazer o vestibular. (IBASE, 2003, p. 46, grifo meu).

A ex-reitora Freire coloca a auto-exclusão dos estudantes e a oposição em torno de classes sociais, e não entre a rede pública e a rede privada de ensino. Isto quer dizer que são as classes alta e média, independente de se freqüentam a rede privada ou pública, que têm historicamente ocupado vagas nas universidades públicas e, em especial, nos chamados “cursos de alto prestígio social”.

Entretanto, apesar das objeções feitas pela UERJ ao Projeto de Lei oriundo do poder executivo, a ALERJ achou por bem aprová-lo por unanimidade. Este foi posteriormente sancionado pelo ex-governador Anthony Garotinho, sem que fossem incorporadas críticas e sugestões da Universidade, em um processo que durou cerca de seis meses⁶³.

3.2.3 A cota para negros e pardos

Em 2000, oito meses após ter sido sancionada a Lei de cotas para alunos da escola pública, um novo Projeto de Lei nº. 2.490/2000, que reservava vagas para “negros e pardos” nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, foi apresentado na ALERJ. O autor do Projeto, o deputado José Amorim, conseguiu a aprovação em pouco mais de três meses.

Neste novo processo, a UERJ não foi convidada a opinar sobre o Projeto que se converteria na Lei nº. 3.708/2001 e que se mostrou mais polêmica que a anterior, quando se considera não apenas a repercussão na mídia, mas também o posicionamento da própria Universidade (FERNANDES, 2006). Segundo Fernandes (2006), em estudo por ela realizado nas Atas dos Conselhos Superiores, os membros do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CSEPE, 2006, p. 55) deixaram transparecer uma “clara predisposição à rejeição da reserva de vagas

⁶³ O Projeto de Lei foi a apresentado à ALERJ no dia 30/06/2000 e sancionado pelo ex-Governador no dia 28/12/2000.

para os negros”. Ainda segundo a autora, este processo ajudou a tornar a Lei de cotas para egressos de escolas públicas um pouco mais palatável.

Um dos membros do referido Conselho da UERJ afirmou que:

[...] o projeto [que] reserva 40% das vagas da UERJ e da UENF a candidatos negros e pardos [é] indevida superposição de leis com os mesmos objetivos, pois são inúmeros os dados estatísticos que mostram que a parcela majoritária dos afro-descendentes brasileiros encontram-se entre aqueles que estudam nas escolas mantidas pelo Poder Público e, deste modo, já têm direito à reserva de vagas estabelecida na Lei Estadual n.º. 3524/2000. (CSEPE *apud* FERNANDES, 2006, p. 74-75).

Por um lado, o posicionamento do conselheiro revela sua preocupação com a superposição de leis, que parecia ser a de muitos membros da comunidade universitária. Por outro, o conselheiro manifestava posicionamento muito presente na sociedade brasileira, próximo ao conceito de *cegueira racial* ou a dificuldade de pensar a sociedade a partir de critérios de cor/raça⁶⁴. Este é posicionamento bastante generalizado em largos setores da sociedade brasileira, inclusive na universidade, que tem dificuldade para pensar na questão da desigualdade, seja ela relacionada com raça ou cor, com gênero, com faixa etária.

Na mesma linha de reflexão, a ex-reitora Nilcéa Freire demonstra o sentimento da Universidade logo após a aprovação da lei de reserva de vagas para “negros e pardos”:

Logo depois veio a cota para negros e pardos, de 40%, desta vez foi por iniciativa do Legislativo, sem discussão. A gente não sabia se era uma dentro da outra ou uma sobre a outra, e qual a faixa de intersecção entre as duas. A lei também não dizia como seria o critério de seleção desses estudantes. (IBASE, 2002, p. 43).

A fala da ex-reitora destaca mais uma vez a falta de discussão com a Universidade, mas põe em relevo também a ausência de definições, no corpo da lei, de como o processo deveria ser implementado e, mais ainda, como a Universidade deveria lidar com as duas leis.

Se, por um lado, a forma sucinta de as leis se expressarem causava certo desconforto na UERJ, devido à ausência de definições claras sobre os procedimentos a serem adotados, por outro lado, essa ausência de definições estimulou os diferentes atores da Universidade a participarem da discussão sobre

⁶⁴ As opiniões deste conselheiro estão, na minha opinião, representando o nível de dificuldade de pensar os pontos cegos do racismo na universidade à brasileira. Durante todo este processo, os debates mais inflamados dentro da universidade enfocavam a polêmica questão da classificação racial no Brasil, bem como as dificuldades de operacionalizar os critérios a serem adotados no processo seletivo do vestibular.

políticas de AA. Em outras palavras, se a Universidade não foi convidada a tomar parte na decisão do ex-governador e do ex-deputado/ALERJ, passou a participar ativamente na elaboração dos rumos que a política tomou.

Um movimento muito claro nesse sentido foi o de participação de representantes da UERJ nos processos de discussão para a regulamentação das duas leis de reserva de vagas (UERJ/COMUNS, 2003; MACHADO, 2004). Segundo Freire (*In*: IBASE, 2003, p. 44), a instituição tinha duas principais preocupações naquele momento:

Primeiro, que o sistema de seleção não desqualificasse o estudante na porta de entrada, ou seja, que ele não fosse carimbado como aquele que entrou por favor. A segunda era de ordem jurídica, onde conflitam os direitos individuais e coletivos, e o medo, que ainda não está superado, das ações jurídicas, tanto individuais como coletivas, que incidem sobre a universidade⁶⁵.

Tal processo de regulamentação culminou com a realização do vestibular de 2003, destinando 50% das vagas para o vestibular estadual e as demais 50% para o vestibular SADE (Sistema de Acompanhamento e Desempenho de Estudantes de Ensino Médio de Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro) nos termos da Lei nº. 3.524/2000 e dos Decretos nº. 29.090/2001 e nº. 31.468/2002. Por sua vez, a Lei nº. 3.708/2001 que reservava 40% do total de vagas para candidatos que se autodeclararam negros ou pardos, regulamentada pelo Decreto nº. 30.766/2002, era primeiramente aplicada no vestibular SADE, podendo ser, em seguida, aplicada no vestibular estadual — caso não fosse alcançado o percentual de 40% das vagas —, apenas para os candidatos que se autodeclararam negros ou pardos.

A UERJ, no ano 2002, realizou dois processos de seleção, em duas etapas. A primeira, uma prova de qualificação, diferenciada, “apesar de conter o mesmo grau de dificuldade” (CÉSAR, 2003, p. 29). Antes desta, os candidatos não precisavam escolher a carreira que pretendiam cursar, nem optar pela cota para negros e pardos. A segunda etapa, constituída de uma prova de conhecimentos específicos, foi a mesma para todos os candidatos aprovados na primeira etapa. Deste modo, a Universidade buscava dar conta de uma das preocupações expressas pela ex-reitora, qual seja, a de “não carimbar”, logo de saída, os alunos, admitindo que não

⁶⁵ Não entrarei aqui no debate jurídico, mas segundo César (2003) chegaram ao tribunal estadual pouco mais de 200 mandados de segurança; a constitucionalidade das leis foi questionada tanto no tribunal estadual, quanto no Supremo Tribunal Federal; e foi proposta uma ação civil pública em benefício dos alunos prejudicados pelas leis de cotas. A autora informa que o Tribunal de Justiça do Estado suspendeu 108 das liminares concedidas. Ver também Machado (2004).

tinham a devida qualidade para ingresso na instituição de educação superior, já que todos os candidatos, apesar de fazerem uso de “portas de entrada diferentes no processo de qualificação”, passavam por um rigoroso processo de seleção, sendo a segunda etapa igual para todos.

Apesar da resistência ou do imobilismo de muitos professores, a resposta institucional da UERJ foi mudando aos poucos, sobre a política de reserva de vagas. Segundo Freire (*In: IBASE, 2003, p. 45*), passado o impacto inicial e durante o processo de realização do primeiro vestibular, “muitos professores que fizeram a política do avestruz estão acordando para o fato que é para valer”. Assim, a Universidade se viu compelida e também instigada a discutir a questão em pelo menos duas direções: a primeira, para criar políticas de permanência para os estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas (FREIRE *In: IBASE, 2003*) e a segunda, para rediscutir a legislação existente (MACHADO, 2004). Dada a sua importância no debate interno da UERJ, do mesmo modo que a implantação da política de reserva de vagas, a seguir discutirei as políticas de permanência e em seguida a redefinição da legislação.

3.2.4 As políticas de permanência na UERJ

No sentido de desenhar a política de permanência, foram criados diferentes espaços e utilizadas variadas estratégias na UERJ. Uma delas foi a instituição de comissão para elaborar propostas de apoio acadêmico e financeiro, visando à permanência dos alunos que tiveram acesso à Universidade mediante a política de reserva de vagas. Outra foi a realização de, pelo menos, dez seminários, a maioria dos quais promovida pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com a participação da comunidade acadêmica, mas também de organizações da sociedade civil, pesquisadores etc. (MACHADO, 2004); além disso, os Conselhos Superiores da Universidade – de Ensino e Pesquisa (CSEPE) e Universitário (CONSUN) também debateram o tema (FERNANDES, 2006)⁶⁶.

Ao se referir à política de permanência, a então reitora manifestou a concepção de que esta era uma questão fundamental para a realização da política

⁶⁶ O LPP-UERJ foi responsável por dois importantes programas no campo do acesso e permanência na Universidade: o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira - PPCOR (ainda em curso) e o Programa Espaços Afirmados, ambos com financiamento da Fundação Ford.

de reserva de vagas devendo, por isso, se configurar um programa de assistência estudantil que “seja o contrário de um programa paternalista, geralmente restrito à bolsa para aluno carente ou a discriminação pelo imposto de renda” (IBASE, 2003, p. 45). Entretanto, de acordo com Machado (2004), as discussões travadas na comissão encarregada de formular a política de permanência não conseguiram, pelo menos em parte, abandonar o foco nas “carências econômicas” e também nas “deficiências acadêmicas” dos alunos beneficiados pela implantação da política de cotas. Ao lado disso, Machado destaca que entre os membros da comissão existia também a preocupação com possíveis práticas preconceituosas e discriminatórias contra estes alunos.

Como resultado do trabalho realizado, a comissão encarregada de pensar a política de permanência propôs a criação do Programa de Apoio ao Estudante (PAE). Entre as ações previstas no Programa estava a criação de 1.500 bolsas de apoio. Foi estabelecido o critério econômico para a alocação destas bolsas, ou seja, seriam atendidos alunos cuja renda familiar fosse de até cinco salários mínimos.

A partir das informações apresentadas por Machado (2004), é possível inferir que a não-utilização do critério cor/raça para a distribuição das bolsas talvez tenha feito parte dos debates e estudos da comissão, com vista a “não carimbar” preconceituosamente os estudantes que se autodeclararam negros ou pardos, como se apenas estes fossem os “necessitados”. É possível também inferir que a proposta deveu-se ao fato de que muitos estudantes que ingressaram pelo sistema convencional também precisavam ser atendidos. Além disso, as bolsas, exclusivas para alunos dos dois primeiros períodos deveriam estar vinculadas a projetos de ensino, de pesquisa ou de extensão na Universidade. Esse critério significou um estímulo para que os professores também se envolvessem, talvez no intuito de superar o já referido assistencialismo. Para os alunos que não tiveram acesso a nenhum tipo de bolsa, foi proposta a disponibilização de 1700 tíquetes para transporte/alimentação por ano, vinculados à frequência e à aprovação do aluno beneficiado⁶⁷.

⁶⁷ Ver documento *Reserva de vagas*. Disponível em <http://www2.uerj.br/~comuns/reserva.htm#leis>. Acesso em 22 janeiro 2007.

Em uma análise sobre este processo, o Prof. Renato Emerson dos Santos⁶⁸ (2006) reconhece a importância de alguns dos argumentos apresentados pela UERJ e, mais especificamente, pela comissão encarregada de pensar o PAE, como por exemplo, a preocupação de não estigmatizar os alunos ou de não “carimbá-los” como inferiores. Por outro lado, Santos percebe uma tendência à despolitização da presença dos cotistas, o que leva, conseqüentemente, à invisibilização dos mesmos.

Aliado a isso, o corte de renda adotado no Programa de permanência provocou a divisão entre carentes e não-carentes, o que induziu à “desracialização” dos candidatos que ingressavam por meio das cotas raciais. Em outras palavras, a medida adotada fez emergir um novo grupo identitário, os estudantes de baixa renda, enquanto fazia submergir a identidade racial.

Uma outra medida adotada, desta feita de caráter acadêmico, foi a oferta de disciplinas instrumentais não-obrigatórias como matemática, português, informática e inglês. Estas, no entanto, deveriam atender a todos os estudantes que demonstrassem interesse, independente de renda familiar.

Além dessas medidas, foi proposta a atualização e informatização das 18 bibliotecas da UERJ, com a aquisição de 7 mil exemplares/ano, bem como reestruturação da orientação acadêmica, de modo a oferecer maior apoio, em sistema de tutoria, aos alunos que demonstrassem necessidade e interesse⁶⁹.

Em 2004, o PAE encerra suas atividades, e com a posse do Prof. Nival Nunes de Almeida como novo reitor eleito da UERJ, foi criado um novo programa para gerir as políticas de permanência na Universidade: o Programa de Iniciação Acadêmica (Proiniciar). Na visão de sua coordenadora, Prof^a. Márcia Souto, “o Programa visa a instrumentalizar os alunos para cursar a Universidade, oferecendo a eles os bens educacionais que lhes foram negados no decorrer de sua trajetória escolar⁷⁰”. O Programa foi organizado em três eixos: *disciplinas instrumentais*, *oficinas* com o objetivo de aumentar o capital cultural dos alunos e *atividades culturais*. Os alunos

⁶⁸ Professor da UERJ do *campus* de São Gonçalo, integrante da equipe do PPCOR e também participante do Programa de Vestibular para Negros e Carentes (PVNC).

⁶⁹ O Programa de Apoio ao Estudante da UERJ foi orçado em R\$12.659.720,00 para o ano de 2003, a serem financiados pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, que no entanto não liberou recursos em 2003. Em 2004, uma parte dos recursos foi liberada e foram concedidas bolsas para os alunos que ingressaram em 2003. Como a implementação do Programa dependia da liberação de recursos por parte do Governo do Estado, e apenas parte foi liberada, as ações do projeto estiveram extremamente comprometidas. (Ver documento *Reserva de vagas*, já referenciado, Santos (2006) e Fernandes (2006).

⁷⁰ Entrevista concedida à autora no dia 1 dezembro 2005.

interessados se candidatavam a uma bolsa de duração de um ano e, necessariamente, vinculavam-se a um projeto acadêmico, devendo cumprir 90h nos eixos supracitados. Em 2005, foram disponibilizadas para o Proiniciar 1.000 bolsas pela FAPERJ e outras 1.380 pela própria Universidade. Além disso, outras ações foram implantadas pela Universidade como laboratórios de informática nos andares pares da UERJ, compra de acervos para as bibliotecas e *kits* de odontologia.

Muito embora a Prof^a. Márcia Souto ressalte os avanços obtidos e a qualidade das atividades desenvolvidas pelo Programa, reconhece que a permanência para os alunos cotistas ainda é um problema, pois o valor da bolsa é baixo e sua duração é curta, o que resulta em problemas de transporte, alimentação e também na aquisição de livros e materiais exigidos nos cursos. Diga-se de passagem, que o valor das bolsas da UERJ encontra-se defasado, ou seja, este não é um problema apenas dos alunos cotistas, mas de todos os bolsistas da universidade.

Santos (2006) reitera as críticas feitas ao PAE em sua análise sobre o Proiniciar, por ter mantido a tendência de desracializar a política de permanência na Universidade e, por isso, investir na construção de uma política de “cunho assistencialista e base universalista”. Santos, como intelectual e militante do movimento negro advoga um programa específico para os cotistas negros, e entende que a não-concretização deste implicava um impedimento à construção de uma política diferencialista, que contribuiria mais efetivamente para a transformação da Universidade. É importante sublinhar, de novo, a força da articulação de uma identidade racial negra nas palavras de Santos.

Mas, de todo modo, Santos (2006, p. 128) enumera uma série de avanços consolidados no Proiniciar:

[...] além das conquistas políticas no tocante ao aumento de bolsas junto ao governo do Estado, [...] a diretriz de mobilização e articulação institucional, [...] a capilarização dos esforços em torno das políticas de permanência junto às unidades acadêmicas e aos departamentos [...] e o vínculo do fortalecimento dos alunos à transformação institucional.

3.2.5 A consolidação da nova Lei de Cotas

No que tange à legislação, os múltiplos debates ocorridos na UERJ levaram à conclusão de que as Leis de cotas existentes deveriam ser fundidas. Havia em 2003 três leis que reservavam vagas na UERJ, pois além das duas existentes, foi ainda

aprovada, no mesmo ano, a Lei nº. 4.061/2003, de autoria da Deputada Tânia Rodrigues, que reservava 10% das vagas da UERJ para portadores de deficiência física. Tal fato levava à produção de um discurso de que 100% das vagas da Universidade estariam reservadas, pois 50% destinava-se a alunos oriundos de escolas públicas, 40% a negros e pardos e 10% a portadores de deficiência (SANTOS, 2006), o que não corresponde à realidade, considerando-se que, em pelo menos dois casos, há superposição de categorias.

A reitoria da UERJ apresentou, então, uma proposta para aperfeiçoar a legislação sobre reserva de vagas no estado do Rio de Janeiro, que readequava os percentuais da seguinte maneira: 20% para negros e pardos, 20% para egressos de escola pública e 5% para portadores de deficiências e outras minorias étnicas. A proposta foi aceita no âmbito do Executivo estadual e encaminhada pela então Governadora Rosinha Garotinho à ALERJ, sob a forma do Projeto de Lei nº. 306/2003. Na ALERJ, o projeto foi aprovado com poucas e sutis, mas consideráveis, modificações, sob o nº. 4.151 em 4 de setembro de 2003.

Uma das importantes modificações introduzidas pela “nova lei”, como passou a ser chamada, diz respeito à sobreposição da “carência” sobre os critérios de proveniência da rede pública, de cor/raça e de deficiência física. Em outras palavras, o critério socioeconômico passou a ser determinante, pois para pleitear uma vaga no sistema de reserva de vagas, o candidato, mesmo sendo egresso da escola pública, tendo se autodeclarado negro ou tendo comprovado ser portador de deficiência, deveria, antes de tudo, comprovar o pertencimento a uma família de baixa renda, cujo valor deveria ser estabelecido pela Universidade. Deste modo, as vagas reservadas na UERJ passaram a destinar-se aos candidatos mais pobres.

A UERJ definiu que, para pleitear uma vaga pelo sistema, o candidato deveria possuir renda familiar *per capita* mensal de R\$300,00 líquidos. Para os estudantes cujo ingresso se deu em 2005, este valor foi alterado para R\$520,00 mensais, seguindo a referência adotada no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e observando-se, desta feita, o valor bruto⁷¹.

⁷¹ Informações prestadas pela Prof^a. Márcia Souto, Coordenadora do PROINICIAR, atual Programa de assistência estudantil da UERJ.

Na UERJ, a introdução do critério socioeconômico, que acaba por beneficiar os candidatos mais pobres, gerou grandes divergências. A Prof^a. Márcia Souto, por exemplo, entende que a adoção deste critério foi muito importante, por privilegiar os mais necessitados, pois, afirma ela, “não acredito na cota que beneficia quem já é beneficiado”. Assim, na visão da Prof^a. Márcia Souto, os alunos de classe média, sejam oriundos de escolas públicas ou pertencentes aos grupos baseados em critérios de cor/raciais/étnicos não devem mesmo ter acesso às cotas, pois podem arcar com os custos de sua preparação para o vestibular como os demais candidatos. Aliado a esse fato, um número considerável de alunos que pleiteiam uma vaga na UERJ podem ser oriundos das chamadas escolas públicas de elite e recebem uma formação que lhes permite aprovação no vestibular. A Prof^a. Márcia Souto mostra-se sensível à entrada dos portadores de necessidades especiais na Universidade que, segundo ela, não chegam ao nível superior devido ao corte econômico.

Por sua vez, Santos (2006, p. 121) critica a novidade, pois compreende que os “negros de classe média também são discriminados”, não fazendo sentido, por isso, excluí-los do acesso à política de reserva de vagas. Santos trabalha com a concepção de que as cotas são políticas de reparação e, nesse sentido, não apenas uma parte do grupo dos negros brasileiros deveria ser contemplado com a política, por ser o grupo inteiro vítima de preconceitos e desigualdades.

Mas o principal argumento de Santos relaciona-se à identidade do conjunto do povo negro, ou como ele mesmo chama, com “a recomposição das identidades coletivas”. Segundo ele, a priorização do critério de renda em detrimento do critério cor/raça tem uma forte implicação política para a luta dos movimentos negros, porque estes vêm empreendendo esforços no sentido de reconstruir a identidade negra, historicamente açotada pela disseminação da crença de que os negros são inferiores e pelas subseqüentes políticas de branqueamento introduzidas no país. O resultado de tais políticas foi a produção do mestiço como um grupo que pode tanto reivindicar para si o *status* de mestiço, quanto se identificar como branco, e sobretudo, não se identificar como negro, como o fazem os mestiços nos EUA, o que contribuiria para a destruição da identidade negra.

Na visão de Santos, os movimentos negros vêm lutando contra esse processo, ao mesmo tempo em que vêm buscando instalar uma significação positiva da negritude, e práticas como o corte econômico incluído na lei de reserva de vagas da UERJ pode fragilizar o “sentimento de pertencimento” ao grupo. Nas palavras de Santos (2006, p. 121-122):

Todo o processo de significação positiva da negritude pode ser fragilizado no cotidiano da universidade pela falta desse sentimento de pertencimento introduzido pelo acesso diferenciado ao benefício tanto para jovens negros quanto oriundos do ensino público e de outras minorias – como deficientes. Um jovem que tem negado seu acesso a um benefício social coletivo cujo fato gerador também o vitimiza [...] pode negar seu pertencimento à coletividade.

Uma segunda alteração inserida na Lei n.º 4.151/2003 foi a retirada do termo *pardos*, passando as cotas a serem destinadas apenas aos candidatos que se autodeclarassem *negros*. Santos (2006, p. 120) entende que na nova lei o “conceito de negros se tornou mais conciso e ao mesmo tempo mais abrangente”, pois como defendem os movimentos negros, bem como estudiosos e pesquisadores, inclusive de órgãos oficiais, o termo *negro* agrega as pessoas que se autodeclararam *pardas* e *pretas*, de acordo com a classificação do IBGE. Além disso, a retirada do termo *pardo* é uma resposta no sentido de inibir as tentativas de fraude existentes no processo de seleção anterior, em que candidatos brancos se autodeclararam *pardos* ou até *negros* para terem os benefícios das cotas. Ressaltando que a medida ainda encerra um relativo grau de subjetividade, Santos (2006, p.120) afirma que:

A vantagem argüida foi a de que, com essa nova denominação, aqueles brancos que poderiam se autodeclarar pardos, mas que não possuem os traços fenotípicos mobilizados na discriminação racial, não se autodeclarariam negros. Apenas o fariam aqueles pardos e pretos que efetivamente já foram ou têm a probabilidade de serem discriminados no padrão de relações raciais brasileiras.

Embora haja a compreensão de que tanto as pessoas que se autoclassificam como *pardas*, tanto as que se autodeclararam *pretas* devam ser consideradas *negras*, subjaz, nessa afirmação, como uma das vantagens inseridas na nova lei, a idéia de que as cotas não devem ser pleiteadas por esse grupo em sua totalidade. Um subgrupo deveria ser priorizado, qual seja o dos que “possuem os traços fenotípicos mobilizados na discriminação racial” no país.

Ainda que não tenha localizado nos documentos ou em matérias de jornais consultados o posicionamento de professores da UERJ, especificamente sobre a retirada do termo *pardo* da lei que estabelece as cotas, não são raros

posicionamentos contrários às cotas baseadas em critérios raciais, entre os professores desta instituição. A Prof^a. Márcia Souto, por exemplo, afirma ser contrária à reserva de vagas exclusivamente baseada no critério cor/raça, bem como à idéia de que as cotas devem contribuir para a “formação de uma elite negra” bastante defendida entre membros dos movimentos negros.

Entretanto, entre os professores da UERJ, talvez o maior e o principal oponente às cotas para os afro-descendentes seja José Roberto Pinto de Góes⁷². Suas idéias foram largamente divulgadas mediante a publicação de artigos nos principais jornais do país e variam desde a defesa da mestiçagem, passando pelo temor ao ódio racial, pelo entusiasmo com a forma como os brasileiros encaram as diferenças raciais, pela exaltação da forma como se deu a escravidão no país, pela crítica à idéia da reparação, entre outros⁷³.

Com relação à identidade racial brasileira, Góes teme que o país, que sempre se percebeu mestiço, venha a ser cindido em duas raças, o que para ele é um desejo “implausível e intolerável” alimentado por alguns grupos. Embora não o faça de maneira explícita, ao afirmar que “o Brasil pode vir a se tornar um país dividido entre negros e brancos, sim, trocando a valorização da mestiçagem pelo orgulho racial” (O GLOBO, 02/09/2006), Góes demonstra compartilhar uma das preocupações expressas por Fry, qual seja, a de que se estabeleça a intolerância ou ódio raciais no país, ao se propor a troca da identidade mestiça, que tanto orgulha o povo brasileiro, pela adoção de duas raças que se opõem.

Isso constituiria um profundo retrocesso para o Brasil, que “não tem do que se envergonhar” da forma como construiu suas relações raciais, pois nunca utilizou critérios raciais na distribuição dos bens sociais. Embora existam preconceitos raciais no país, estes nunca foram predominantes na cultura brasileira, que, ao contrário, se envergonha de ser racista. O fato de uma pessoa não ter acesso a um concurso público ou à universidade deve-se à sua formação básica que não foi boa e não à cor de sua pele, como equivocadamente mostram alguns estudos que distorcem os dados produzidos pelo IBGE. Sendo assim, Góes afirma não ser verdadeira a idéia apresentada pelos movimentos negros de que “a raça ao lado é a

⁷² O professor pertence ao campus da UERJ em São Gonçalo.

⁷³ Ver os artigos: *Cotas, um remédio que é veneno*, publicado no jornal O Estado de São Paulo no dia 13/04/2004; *Os manifestos e a escrava Inês*, publicado no jornal O Globo no dia 14/07/2006; *Histórias mal contadas* publicado no jornal O Globo no dia 02/09/2006.

culpada pelas nossas dificuldades” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 13/04/2004). Para Góes, nesse mesmo artigo, a escola seria a verdadeira responsável pelo fato de os afro-descendentes serem excluídos da universidade ou de postos de trabalho no setor público, não aprofundando, no entanto, essa questão.

Ao se referir à experiência da escravidão, Góes afirma que esta não era do interesse apenas do “branco”, na América mas, ao contrário, a escravidão só foi possível porque negros do outro lado do Atlântico também praticavam o tráfico de escravos. Ainda, devido à facilidade com que se davam os processos de alforria, ao baixo preço da mercadoria humana e à fácil assimilação existente no Brasil, muitos ex-escravos passavam a integrar as classes senhoriais e adquiriam seus próprios escravos. Góes conclui, assim, que “a escravidão não encontrava legitimidade em bases raciais, no Brasil” (O GLOBO, 02/09/2006) e, nesse ponto, cita Joaquim Nabuco, que alega ter a escravidão brasileira alcançado a todos, inclusive os brancos.

Como conseqüência da sua lógica argumentativa, Góes condena a idéia de reparação histórica aos negros pelos danos causados no período da escravidão. Além das sugestões apresentadas nos argumentos acima mencionados, adiciona outro argumento: os escravos, mesmo tendo perdido a vida em decorrência de açoites cruéis praticados pelos seus senhores ou por emissários destes, não podem ser reparados, pelo simples fato de já terem morrido.

Voltando às transformações inseridas na “nova lei” de reserva de vagas na UERJ, além da prioridade dada ao critério “carência” e da retirada do termo *pardo* do corpo da Lei, a operacionalização da política de reserva de vagas também sofreu alterações. O ingresso em 2003 permitia que 40% das vagas destinadas a *negros* e *pardos*, previsto nos 50% destinados ao vestibular SADE, fosse completado por candidatos inscritos no vestibular estadual, mesmo sendo oriundos de escolas privadas. Com a mudança da Lei, o candidato teria que optar por concorrer ou a 20% das vagas para egressos de escolas públicas ou a 20% de vagas destinadas a negros. Em outras palavras, os candidatos autodeclarados negros ou pardos não poderiam concorrer, ao mesmo tempo, a mais de um tipo de cota.

Outra questão digna de referência no Projeto de Lei proposto pela UERJ, e tampouco alterada pela ALERJ, foi a formulação que agregou “outras minorias

étnicas” aos “portadores de necessidade especiais”. Considero que seria mais lógico que se tivesse um percentual à parte para as primeiras, ou então que se as agregasse às cotas de *negros*, o que significaria não manter apenas os 20% previstos para estes últimos. De qualquer modo, esta foi uma questão não reivindicada nem pelos portadores de necessidades especiais, nem pelos grupos indígenas ou amarelos, talvez devido à baixa mobilização de ambos os grupos nesse processo.

3.3 As políticas de AA no ensino superior: tendências identificadas em entrevistas com informantes

Apresento, nesta seção, os dados, seguindo a seqüência de perguntas das entrevistas (ver Anexo II). Esta estratégia de apresentação se justifica porque permite visualizar o panorama geral das lógicas desenvolvidas em cada uma delas, observando tendências de acordos, divergências e complementos entre os informantes.

3.3.1 A situação da universidade no Brasil

Quando indagados sobre a situação do ensino superior brasileiro⁷⁴ na atualidade (pergunta 1), os informantes entrevistados, excetuando-se um que não se sentia à vontade para falar sobre o tema e outro que ao falar já se referiu às políticas de AA, todos os demais foram unânimes em afirmar que a situação do ensino superior brasileiro não é boa.

Tabela 1: Situação da universidade no Brasil

Ruim	23
Péssima	11
Não responderam	2

Das respostas da maioria — 23 dos entrevistados — pode-se depreender que a situação da universidade é ruim, pois destacaram, prioritariamente, aspectos

⁷⁴ Embora tenha perguntado sobre a situação do ensino superior no Brasil, todos, exceto um dos entrevistados, fizeram referência à universidade. Este único professor afirmou que a universidade é parte do ensino superior. A Educação Superior abrange cursos ou programas de graduação e de pós-graduação, assim como os cursos tecnológicos, de extensão e seqüenciais (MOROSINI, LUCE, s.d., p. 3).

negativos, ao mesmo tempo em que viram aspectos positivos. Contudo, 11 demonstraram verdadeiro pessimismo, enfatizando apenas aspectos negativos. Por exemplo:

A universidade brasileira é reacionária, pois não há diferença ideológica entre esquerda e direita quando se trata de democratizar o acesso a ela (homem, negro, movimento social, informante nº. 1).

Apenas 10% da população em idade escolar está na universidade, pois historicamente ela é destinada às elites e hoje é dominada pelo setor privado que se tornou, além do poder econômico, um poder político (tem grande bancada no parlamento) (homem, negro, movimento social, informante nº. 19).

Assim como os informantes nº. 1 e nº. 19 usaram expressões como antidemocrática, elitista, desigual, excludente e reacionária para caracterizar o ensino superior e, em especial a universidade pública, outros também reconheceram a produção de boa qualidade, trabalhos e pesquisas de cunho social ou para o desenvolvimento do país.

É importante também reconhecer que houve avanço em políticas pontuais, que colocam a questão racial como estrutural e daí possa se construir uma política mais abrangente (homem, negro, movimento social, informante nº. 1).

Hoje há uma conjuntura favorável: Programa Universidade para Todos, que propõe uma reserva de vagas importante no ensino privado; projeto de lei, que vai estabelecer reserva de vagas em todas as universidades federais do país. No plano estadual, algumas universidades estão lançando mão de sua autonomia para criar AA; os legislativos estaduais (MG e RJ) estão atuando para a implantação das AA nas universidades (homem, negro, movimento social, informante nº. 2).

3.3.2 O significado das políticas de AA

Tabela 2: Sobre o significado das políticas de AA

Importante	29
Desafiante	4
Negativo	1
Não responderam	2

Sobre o significado das políticas de AA no ensino superior (pergunta 2) a maioria dos entrevistados — 29 deles — afirmou que essas políticas têm grande significado para a sociedade, para os alunos em geral, e não apenas para os alunos atendidos com tais medidas, ou para a própria universidade. Um exemplo dessa perspectiva é aportada pelos informantes nº. 23 e nº. 32.

As AA são moralmente justas, pois são voltadas para a maioria da população. Também porque os negros construíram esse país e é o grupo que usufruiu muito pouco dos frutos do trabalho (mulher, negra, especialista na temática racial, informante nº. 23).

As AA são vitais para que o povo brasileiro possa usufruir uma igualdade democrática... As AA são um instrumento na luta pela igualdade. Ao contrário do que se diz, as AA não tiram direitos dos brancos para dar para os negros. (homem, negro, ativista e político, informante nº. 32).

Alguns informantes, apesar de enfatizar o significado e a importância das AA, priorizaram discorrer ou sobre os desafios a serem enfrentados, ou sobre os problemas a serem corrigidos, ou ainda sobre os equívocos em sua implementação.

Algumas universidades são sensíveis às diferenças e, por isso, aceitam as AA, mas há segmentos majoritários da universidade que são cegos e negam as AA. Essa falta de sensibilidade para AA é uma negação de tudo que o Brasil enche o peito e gosta de dizer: que é democrático, que é cristão... não é nada disso, por que isso aí é antidemocrático, anticristão, antipovo, antiBrasil (homem, negro, político informante nº. 32).

Outros dois informantes não falaram sobre o assunto e o informante nº. 6 se declara contrário à política, não vendo, portanto, sentido nela:

Nós temos que entender sobre o que nós estamos discordando. Não estamos discordando que tem racismo no Brasil, não estamos discordando de que há diferenças de oportunidades, de acordo com classe e cor. Estamos discordando sobre os caminhos adotados para o futuro... as políticas de AA criam um sistema que divide a população, isso tem consequências. A história do mundo mostra que todas as vezes que as categorias étnicas e raciais foram cristalizadas os resultados foram terríveis (homem, branco, especialista em temas raciais, informante nº. 6).

Embora a opinião do informante nº. 6 não tenha sido majoritária entre os entrevistados, posicionamentos similares aparecerem freqüentemente na imprensa, temática que será discutida no próximo capítulo. O informante nº. 6 entendia as cotas como medidas estimuladoras do racismo na universidade e na sociedade, mas outros informantes ainda que simpatizassem com as AA, viam as cotas de maneira crítica:

As cotas foram um agente provocador importante no início do debate, e depois se tornou o reducionismo do debate, pois não mais se discute racismo, que é a questão central, para discutir a cota... A cota no início contribuiu para romper o silêncio sobre a questão racial no Brasil (mulher, branca, jornalista, informante nº. 4).

Outros informantes, no que diz respeito às ações e atividades compreendidas no âmbito das AA no ensino superior, destacaram também as cotas. A maioria (20) dos informantes entrevistados, fez referência direta a elas, como sendo uma importante medida para democratizar o acesso à universidade.

As cotas têm que ser entendidas como algumas políticas de Estado que devem escolher setores discriminados e promover esses setores com ações específicas [...] discriminar para ajudar. Isso é, na verdade, o centro, é o fulcro do Estado de bem-estar social. A idéia da intervenção do Estado na economia e na sociedade como um todo é sempre identificando lugares em que a sociedade, de alguma maneira discrimina para promover o bem-comum (homem, branco, especialista em temáticas de ação afirmativa, informante nº. 26).

Dos depoimentos anteriores e também da cobertura da imprensa, é possível inferir que as cotas são as ações mais identificadas com as políticas de AA e também por constituírem o foco do debate atual, acabaram ganhando destaque nas perspectivas dos entrevistados.

Com relação aos grupos que deveriam ser beneficiados pelas AA, mais uma vez a efervescência do debate sobre as cotas, aliada ao objeto de estudo da pesquisa, cuja ênfase é no ensino superior, e ainda a experiência dos informantes, levaram 19 entrevistados a abordarem diretamente a questão dos critérios de acesso ao ensino superior. Entretanto, apareceram divergências sobre critérios a serem adotados: 11 informantes indicaram o critério da classe social aliado ao de raça ou cor, como sendo o mais adequado. O informante nº. 4 ilustra esta posição com clareza e o informante nº. 3, adota uma postura um pouco mais complexa:

Eu defendo a combinação de critérios sociais e raciais para as AA, ou seja, para estudantes de escola pública e negro, para não barrar o branco pobre (mulher, branca, jornalista, informante nº. 4).

Considero um equívoco pensar etnia desvinculada de classe, não só por que não avança na questão dos direitos, como também torna o problema do acesso à universidade potencialmente perigoso, pois um jovem negro de classe média, apesar do racismo sutil do qual é vítima, tem melhores condições de acesso à universidade, que um jovem negro que mora na favela, na periferia, no campo. [...] A necessidade de AA referenciada na articulação entre classe e raça, vem de minha relação com o campo Marxista – Marx e Thompson e, em particular, a necessidade de historicizar o conceito de classe. A classe não é um *a priori* que decorre da economia, mas é um processo de “fazimento”. Ademais, a minha leitura dos autores dos pensamentos latino-americanos, como Aníbal Quijano, ajudou-me a fazer uma síntese da noção de classe que inclui aqui na América a classificação racial feita pelo colonizador, bem como o racismo. (homem, branco, movimento docente, informante nº. 3).

Outros sete informantes mencionaram diretamente o critério de raça ou cor para definir o grupo a ser beneficiado pela política. As palavras do informante nº. 32 explicitam esta postura:

Eu fico triste e indignado e desesperançoso pela lentidão, pela falta de vontade política, pela falta de infra-estrutura existente até hoje nas questões referentes ao negro. Esta situação se compara com o advento da Abolição da Escravatura.. Não é possível que se siga relegando a questão racial, com desculpas. As cotas devem ser baseadas na raça, para começar a reparar a herança do racismo brasileiro (homem, negro, ativista e político, informante nº. 32).

Enquanto apenas um defendeu a utilização estrita do critério de classe social.

A UNE é favorável às cotas sociais e não raciais, mesmo reconhecendo a existência do racismo, mas o grande problema é social. (homem, pardo, movimento estudantil nº. 16).

Uma questão que merece ser destacada é que na maioria das vezes em que o critério de raça ou cor foi mencionado, fez-se referência aos afro-descendentes, embora os indígenas tenham sido lembrados. Mas as respostas não ficaram por aí e 14 dos informantes entrevistados fizeram uma análise mais ampla das políticas de AA, tratando-as para além do debate raça ou cor e classe no ensino superior.

No Brasil, notadamente os negros e índios são os grupos étnicos mais inferiorizados e discriminados no acesso aos bens. Da Universidade à aplicação da Justiça, estes grupos têm sido sistematicamente triturados em todos os sentidos. (homem, negro, movimentos sociais, informante nº. 11).

Para mim, uma das características mais marcantes em termos de injustiça social é a que diz respeito à discriminação por cor. Especificamente em relação ao ES isso se reflete na representação que tem lá dentro os grupos de cor e há uma diferença entre os brancos e amarelos, por um lado e pretos, pretos, pardos e indígenas, por outro. AA são uma resposta urgente, emergencial e, eventualmente, provisória a ser reavaliada ao cabo de certo tempo, para compensar essas injustiças, essas desigualdades (homem, branco, especialista em temas raciais, informante nº. 35).

As reflexões dos referidos informantes sugerem certo consenso quanto ao fato de que as AA não são direcionadas apenas como critérios raciais, mas como políticas públicas, podem também voltar-se para outros grupos como mulheres, portadores de necessidades especiais, entre outros. Do mesmo modo, as AA não têm por que ser restritas à educação, e têm sido percebidas como potencialmente efetivas no mercado de trabalho, na saúde, na habitação etc.

3.3.3 Justificativas para as AA

Tabela 3: Para que servem as políticas de AA*

Promover justiça social	11
Redistribuir bens sociais	9
Compensar injustiças	9
Promover igualdade	7
Promover diversidade	5

Promover direitos	3
Promover equilíbrio na sociedade	2
Corrigir práticas discriminatórias	1
Afirmar grupos sociais	1
Produzir a identidade negra	1

*O total de respostas supera o número de informantes, pois cada informante identificou mais de uma opção.

Com respeito ao entendimento sobre as políticas de AA (pergunta 3) apresentado pelos entrevistados, identifiquei diferentes linhas de argumentação que se combinam, ou seja, os entrevistados apresentaram mais de uma justificativa, como no caso do informante nº. 2 que associa argumentos baseados na justiça social e na diversidade:

Vejo as AA como projeto de país e não apenas para a universidade, pois elas vão favorecer o país como um todo, brancos e negros, a população brasileira como um todo. Também terão impacto na questão da diversidade [...] fomentar que as populações marginalizadas historicamente possam ter acesso a bens e direitos que lhes foram negados (homem, negro, movimentos sociais, informante nº. 2).

A maioria das justificativas mencionadas na tabela 3 podem ser reunidas em uma única categoria, qual seja, a justiça redistributiva, como demonstram os seguintes depoimentos:

As AA combatem as desigualdades, dão garantia de direitos para os que estão fora. (homem, negro, movimentos sociais, informante nº. 1).

Não é justo distribuir os bens sociais apenas para um grupo de pessoas, pois se vários grupos integram a mesma sociedade, todos têm que ser representados. (homem, negro, movimentos sociais, informante nº. 2).

As AA como medidas de reparação ou compensação por injustiças sofridas são destacadas por nove dos entrevistados, como revela a fala do informante nº. 35:

São políticas que visam compensar os efeitos perversos do funcionamento da sociedade em campos específicos, que pode ser o da saúde, da moradia, da educação. (homem, branco, especialista em temas raciais, informante nº. 35).

Outros cinco acreditam que as AA promovem a diversidade como ilustra a resposta do informante nº. 2:

Ao democratizar o acesso dos grupos historicamente excluídos, a Universidade se redescobre a si mesma como espaço por excelência da diversidade e da promoção da diferença. (homem, negro, movimentos sociais, informante nº. 11).

Embora nem todos os entrevistados tenham feito menção a quem cabe a implementação das políticas de AA no ensino superior, o Estado, a iniciativa privada e os movimentos sociais aparecem como sendo seus principais implementadores. Observe-se a fala do informante nº. 2:

Atualmente a discussão passa, por um lado, pelas empresas, e por outro, pelas políticas públicas e esse processo tende a se acelerar. (homem, negro, movimentos sociais, informante nº. 2).

Também o depoimento da informante nº. 28:

As AA são medidas a serem implantadas pelo poder público, pelos movimentos sociais e pela iniciativa privada, para equilibrar o acesso aos bens e serviços, em várias áreas. Não se limita a cotas, mas políticas de AA, de ação compensatória. (mulher, branca, especialista em temas raciais, nº. 28).

3.3.4 Fatores que contribuíram para a construção do entendimento sobre políticas de AA

Sobre o processo que contribuiu para que desenvolvessem seu entendimento sobre as AA (pergunta 4), os informantes entrevistados não mencionaram apenas um fator determinante, ao contrário, todos fazem referência a mais de um. O fator mais citado foi a experiência pessoal dos entrevistados, expressa principalmente pela vivência do preconceito, referido por 22 entrevistados. O depoimento do informante 32 é contundente:

Cresci com a experiência da injustiça [...] Quem não é cego de olhos e de alma, percebe o que vai acontecendo. (homem, negro, ativista e político, informante nº. 32).

Tabela 4: Fatores contribuintes para o desenvolvimento de seu entendimento sobre as AA*

Vivência do preconceito	22
Militância em movimentos (negro, estudantil, sindical, religioso)	20
Experiência profissional e formação acadêmica	12
Leituras	5
Influência familiar	4

Sobre o processo que contribuiu para que desenvolvessem seu entendimento sobre as AA (pergunta 4), os informantes entrevistados não mencionaram apenas um fator determinante, ao contrário, todos fazem referência a mais de um. O fator mais citado foi a experiência pessoal dos entrevistados, expressa principalmente pela vivência do preconceito, referido por 22 entrevistados. O depoimento do informante 32 é contundente:

Cresci com a experiência da injustiça [...] Quem não é cego de olhos e de alma, percebe o que vai acontecendo. (homem, negro, ativista e político, informante nº. 32).

A militância, quer no movimento negro, quer em outros movimentos (estudantil, sindical, religioso), ou em partidos políticos, foi a segunda mais referida, sendo lembrada por 20 entrevistados. A experiência profissional e a formação acadêmica são fatores citados por 12 entrevistados, enquanto cinco mencionaram leituras e quatro se referiram à influência familiar.

No caso do informante nº. 3 a combinação dos fatores reforça esta perspectiva:

A minha militância no campo da educação foi importante para que eu consolidasse a concepção que tenho hoje; como professor sempre recusei a neutralidade ética [...] e como professor de Biologia, sempre critiquei o uso da categoria raça. (homem, branco, movimento docente, informante nº. 3).

3.3.5 Os posicionamentos institucionais e pessoais

Tabela 5: Há diferenças entre a sua posição e a de sua instituição com respeito a AA no ensino superior?*

Não há diferenças	8
Não há consenso	5
A instituição não discutiu o assunto	2
A instituição decidiu não se posicionar sobre o tema	1
Sem comentários	6

**Pergunta formulada só aos 22 informantes institucionais.

Com o objetivo de buscar compreender o processo de discussão, bem como o posicionamento institucional dos informantes institucionais pesquisados sobre as

AA no ensino superior, perguntei se havia diferenças entre a posição de cada entrevistado e a de sua instituição (pergunta 5). Entre os 22 informantes institucionais entrevistados, seis não comentaram o assunto. Dos que responderam, oito disseram que a posição deles é a mesma da instituição, cinco afirmaram que não há consenso, dois afirmaram que a instituição não havia discutido o assunto e um que a instituição, após discussão, tomou a decisão política de não se posicionar sobre o tema.

As falas a seguir são exemplos de alguns posicionamentos institucionais obtidos na pesquisa:

A instituição Educafro tem plena consciência de seu papel e não há divergência com sua posição. (homem, negro, movimentos sociais, informante n°. 2).

Existem posições muito distintas e tensas no sindicato. Primeiro, existem noções que podem ser classificadas como não-históricas e mecanicistas de classe. Há pessoas que pensam que as políticas de democratização do acesso têm que levar em conta apenas a classe social, não tendo a ver com o racismo e com a cor das pessoas. Essa é uma perspectiva minoritária, mas dependendo da conjuntura, sua influência pode ser maior ou menor. Em alguns momentos essa concepção teve muita influência. Mas eu sempre critiquei tal concepção, pois ela está equivocada política e teoricamente. Nesse sentido, hoje a minha concepção é coincidente com a concepção majoritária da instituição. Mas há uma terceira perspectiva que eu considero liberal, que reivindica cota a partir da etnia e independente da classe. É minoritária e está mudando, pois algumas pessoas do movimento negro que comungavam destas idéias têm migrado, com algumas nuances. (homem, branco, movimento docente, informante n°. 3).

3.3.6 O processo das instituições na construção do significado das AA

Tabela 6: Fatores que contribuem para o desenvolvimento do entendimento da instituição sobre as políticas de AA no ensino superior**

Questões políticas	16
Questões sociais	7
Questões religiosas	6
Sem comentários	3

**Pergunta formulada apenas aos 22 informantes institucionais.

Os informantes institucionais discorreram também sobre o processo que contribuiu para o desenvolvimento da compreensão da instituição da qual fazem parte sobre as políticas de AA no ensino superior (pergunta 6). Dos 22 informantes institucionais entrevistados, três não discorreram sobre a questão. Os 19 que

responderam não se detiveram a apenas um elemento, mas mudanças e questões políticas foram apontadas por 16 entrevistados, enquanto mudanças e questões sociais foram indicadas por sete, a realização de eventos por cinco e questões religiosas por dois.

3.3.7 Ações empreendidas pelas instituições

Tabela 7a: Espaços das ações institucionais no campo das AA no ensino superior**

Ações na sociedade	17
Ações na universidade	11 ^a
Públicas	8
Privadas	6
Ações no poder executivo	5 ^a
Federal	5
Estadual	3
Ações no poder legislativo	4
Ações no poder judicial	4
Ações no setor empresarial	4

**Pergunta formulada só aos 22 informantes institucionais.

^a Os informantes escolheram mais de uma opção e por isso os números totais não correspondem à soma dos números parciais.

Tabela 7b: Ações institucionais na sociedade das AA no ensino superior**

Ações na sociedade (debates, estudos, pesquisas, publicações)	17
Vestibular	10
Formação de professores	3
Trabalhos com alunos do ensino fundamental e médio	2

**Pergunta formulada só aos 22 informantes institucionais.

Sobre as ações no campo das AA no ensino superior que as 22 instituições investigadas vinham empreendendo (pergunta 7) foram destacadas ações no âmbito das universidades, do poder executivo, legislativo e judiciário, das empresas, e da sociedade. Também nessa questão, todos os informantes institucionais pesquisados afirmaram desenvolver mais de uma ação e sete deles em mais de um campo.

Merece destaque o fato de que foi a sociedade o espaço em que se concentrou a atuação das instituições, visto que 16 asseguraram desenvolver trabalhos nesse campo: 11 voltaram-se para a sociedade em geral, promovendo e participando de debates, divulgando carta aberta, produzindo estudos, pesquisas, publicações, entre outros; dez afirmaram desenvolver trabalhos preparatórios para o vestibular; três trabalhavam com formação de professores e dois desenvolviam trabalhos com alunos do ensino fundamental e médio. Outro espaço privilegiado para a atuação das instituições é a universidade, pois 11 nela desenvolviam trabalhos (aqui incluem as próprias universidades), sendo que oito em universidades públicas e seis em universidades privadas. Cinco instituições afirmaram desenvolver trabalhos junto ao poder executivo, sendo que três em âmbito estadual e cinco no federal. Os poderes legislativo e judiciário tanto estadual como federal receberam a mesma atenção dos informantes institucionais entrevistados, e quatro disseram desenvolver ações a eles relacionadas. As empresas, por sua vez, foram citadas por quatro instituições que asseguraram promover ações relacionadas a estimular ou pressionar seus dirigentes a criarem AA no mercado de trabalho.

3.3.8 Avaliação sobre as políticas de AA

Tabela 8: Avaliação sobre as políticas de AA no ensino superior

Aspectos positivos e negativos	16
Positiva e otimista para continuidade	12
Aspectos negativos	6
Não opinaram	2

Os informantes entrevistados na pesquisa fizeram uma avaliação sobre as políticas de AA no ensino superior (pergunta 8). A maioria dos entrevistados se mostrou otimista com relação à continuidade das políticas no país, porque entre os 36, 12 destacaram apenas seus aspectos positivos, 16 ressaltaram aspectos positivos e negativos, apenas seis enfatizaram pontos negativos e dois não se pronunciaram a respeito. Os principais elementos positivos dizem respeito ao fato de que as AA já são realidade do país, à medida que cresce a quantidade de iniciativas

no ensino superior, mas também em outros campos como no mercado de trabalho, em um processo que consideram sem volta.

O informante nº. 1 assim expressa sua avaliação sobre estratégias e ações empreendidas pelo movimento:

As AA já são uma realidade. O Pré-vestibular em si é uma AA porque ele mobiliza pessoas para uma ação educacional que visa a uma capacitação que ajude a melhorar as condições de entrada na universidade. A outra ação, que complementa a primeira, é ação do movimento frente às políticas públicas e na proposição de políticas públicas [...] Para nós construirmos a universidade ideal, é preciso estar dentro dela. Nós não vamos construir a universidade de fora e depois entrar nela. Quanto tempo vamos ter de esperar para isso acontecer? Então, nós vamos ter de entrar nela, do jeito que ela é e trabalhar com ela, do jeito que ela é. Por fora e por dentro. Esse é o entendimento do Pré-vestibular. (homem, negro, movimentos sociais, informante nº. 1).

O informante nº. 11, assim demonstra sua avaliação:

Temos convicção de que muita coisa ainda vai mudar no Brasil. [...] O Brasil está avançando, embora de maneira lenta. Precisamos acordar, pois o país que estamos deixando como herança para nossos jovens é muito perigoso. Embora tímidas, as políticas de ações afirmativas começam a surgir. Ainda é pouco, mas estamos no caminho certo. (homem, negro, movimentos sociais, informante nº. 11).

Os destaques negativos, por sua vez, apresentados pelos informantes favoráveis às AA, se relacionam à falta de recursos financeiros e de infra-estrutura nas universidades para receber os alunos cotistas, desde a ausência de bolsas, de programas de assistência estudantil, até a postura de professores que resistem à proposta.

Alguns depoimentos dão conta dos problemas a serem enfrentados no que tange à permanência dos alunos cotistas:

O governo não libera os recursos, embora estes estejam previstos na lei. (homem, negro, movimentos sociais, informante nº. 2).

A universidade se depara com o problema de permanência para os alunos mais pobres, principalmente os que entraram pela reserva nos cursos ditos de prestígio. Os livros são muito caros, por exemplo. (mulher, branca, gestora de IES, informante nº. 20).

A universidade e o Estado garantiram o acesso, mas a permanência ainda é um problema, já que as bolsas são poucas, o valor é baixo, o tempo é curto. Os alunos cotistas têm problemas de alimentação e transporte. Sua presença na universidade é muito diferente daquela dos alunos mais abastados. (mulher, branca, movimento estudantil, informante nº. 17).

Entre os argumentos do informante que se mostrou contrário à política está a preocupação com a cisão do país em duas raças, a branca e a negra, como se cada

uma tivesse uma cultura diferente, e o abandono da idéia de país mestiço que predominou durante muitos anos:

Cada vez mais se fala menos em um Brasil mestiço e mais em um Brasil dividido em duas raças, a branca e a negra, como se cada uma tivesse a sua cultura, que é o que pensava Nina Rodrigues. (homem, branco, especialista em temas raciais, informante nº. 6).

O mesmo informante discorda da estratégia de enfrentar o racismo com uma política “racialista”:

Diante da afirmação de que o Brasil já é um país racializado, pergunta-se: “Você vai curar racialização com racialização?” (homem, branco, especialista em temas raciais, informante nº. 6).

4.3.9 A relação Brasil e Estados Unidos

Tabela 9: A relação Brasil e Estados Unidos com respeito às políticas de AA no ensino superior

Aspectos similares e diferentes	19
Aspectos diferentes	6
Influências dos EUA no Brasil	2
Não é possível comparar os EUA com o Brasil	2
Não opinaram	6

Por último, perguntei aos entrevistados como eles comparariam a situação das AA no Brasil e nos EUA (pergunta 9). Dos 36 informantes, seis não se posicionaram. Em suas respostas, os demais enfocaram questões como a história dos movimentos negros no Brasil e nos EUA, suas conquistas, avaliação das AA nos EUA, a construção da sociedade brasileira e estadunidense, a configuração do racismo no Brasil e nos EUA.

Os depoimentos a seguir são bastante ilustrativos:

Na década de 60 – o Movimento Negro ressurgiu com um anti-racismo diferencialista. Em 30, o MN queria se integrar. Já em 60, reivindicava a diferença, a cultura negra. Acredito que por influência dos movimentos de libertação africanos e dos Direitos Civis Americanos como o *Black Power* [...]. (homem, negro, movimentos sociais, informante nº. 1).

O fato de não termos uma discriminação formal no Brasil não significa que não tenhamos os mesmos efeitos do racismo aqui, sobretudo no que diz respeito à educação e ao mercado de trabalho e que não possam ser parecidos ou até piores que nos EUA. O fato de o curso de Direito da UERJ com 100 alunos ter apenas dois negros, que vêm de Cabo Verde, é um bom exemplo (homem, negro, movimentos sociais, informante nº. 2).

A segregação nos EUA colocou os brancos americanos frente a questões como: a lei diz que Rosa Parker tem que se levantar do banco do ônibus para dar lugar a um branco, se não ela vai presa. E o absurdo da situação levou Rosa Parker a não se levantar um dia. Até hoje os americanos não encontram o caminho do reencontro, mas encontraram um caminho para a inclusão do negro. [...] O Brasil tomou outro caminho e temos outra história. Adiamos o problema. Nos atrasamos mais, pois não o discutimos. Pouparamos o branco do constrangimento. (mulher, branca, jornalista, informante nº. 4).

Nos Estados Unidos, as ações afirmativas surgiram para promover a diversidade racial em uma sociedade cindida que reconhecia e admitia abertamente a discriminação racial. As ações afirmativas garantiram que em menos de 50 anos fosse feita uma revolução na posição social dos afro-americanos. Hoje, em que pesem as desigualdades em inúmeras regiões, os negros dos EUA têm uma posição reconhecidamente melhor. No Brasil, uma sociedade que nega o racismo, as ações afirmativas são ainda mais importantes e urgentes. Negar o racismo significa negar a existência de desigualdades e negar a existência das desigualdades raciais é o que pior a sociedade brasileira produziu nestes 505 anos. (homem, negro, movimentos sociais, informante nº. 11).

Detalhando um pouco mais, pude depreender que 19 se detiveram em explorar semelhanças e diferenças entre os dois países, seis não responderam, seis identificaram apenas diferenças existentes entre os países, dois apresentaram as influências que o Brasil recebeu dos EUA, dois alegaram não haver comparação possível entre os dois países e um discorreu sobre semelhanças, diferenças e influências que o Brasil tem recebido dos EUA.

3.3.10 Instituições e pessoas destacadas no campo das AA

A cada ator entrevistado perguntei quais as instituições ou pessoas que eles destacariam no campo das AA no ensino superior (pergunta 10). Dos 36 entrevistados, três preferiram não citar nomes ou instituições, dez citaram apenas instituições, dois apenas pessoas e os demais 21 fizeram referência a instituições e pessoas. As pessoas citadas foram identificadas pelos informantes em sua relação com uma instituição ou movimento atuante no campo das políticas de AA ou das relações raciais, bem como através de ações desenvolvidas no âmbito destas. Assim, pertencendo a instituições consideradas como sendo do movimento negro, os entrevistados se referiram a Iedo Ferreira, pertencente ao Movimento Negro Unificado (MNU); a Ivanir dos Santos, Lúcia Xavier, Jurema Werneck que integram uma ONG. Frei David dos Santos e Alexandre do Nascimento foram citados como

representantes de movimentos que lutam em favor das AA na educação. Nilcéa Freire e Thimoty M. Mulholland foram mencionados como gestores de instituições de ensino superior (IES) que implantaram AA. Os entrevistados citaram ainda um conjunto de especialistas, pesquisadores ou coordenadores de instituições de pesquisa na área de relações raciais ou de políticas de AA, muitos dos quais militantes dos movimentos negros: Amauri Mendes, Carlos Alberto Medeiros, Marcelo Paixão, Renato Emerson dos Santos, Pablo Gentili, Jacques D'Adeski, Diva Moreira, Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle, Ricardo Henriques, Antônio Sérgio Guimarães, José Jorge de Carvalho, Idia Leda Salgado do Nascimento, Dulce Vasconcelos, Lia Vieira, Wanda Ferreira, Nei Lopes, Joel Rufino. A jornalista Míriam Leitão também foi citada. Foram mencionados também políticos negros, como Abdias Nascimento, Benedita da Silva, Jurema Batista e Edson Santos e, ainda, políticos não-negros como Leonel Brizola e Carlos Minc. O educador Paulo Freire também foi citado devido às suas proposições referentes à educação popular.

Os entrevistados mencionaram diversos informantes coletivos. Os movimentos negros, em geral, receberam menção especial, mas também foram citadas organizações como o Instituto de Pesquisa da Cultura Negra (IPCN), Movimento Negro Unificado (MNU), Instituto Palmares de Direitos Humanos (IPDH), além de ONG como o Centro de Articulação das Populações Marginalizadas (CEAP), a Criola, o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO), o Centro de Estudos Brasil-África (CEBA), a Estimativa, a Associação de Pesquisa da Cultura Afro-brasileira (ASPCAB). Iniciativas que previram a articulação de um conjunto de instituições como “Diálogos contra o racismo” também foram lembradas. Dentre os movimentos que lutam em favor das AA na educação foram mencionados a Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes (EDUCAFRO) e o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). O Coletivo Denegrir foi citado como uma organização de estudantes negros da UERJ. Os entrevistados citaram as seguintes IES: UERJ, Universidade de Brasília (UnB), Universidade do Estado da Bahia (UnEB), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Foram citadas as seguintes instituições de pesquisa na área de relações raciais ou das políticas de AA: o Laboratório de Políticas Públicas (LPP) e o Pró-Afro, ambas da UERJ. Alguns dos informantes entrevistados destacaram a importância de órgãos

governamentais como a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a Fundação Municipal Zumbi dos Palmares de Campos, o Conselho de Entidades Negras do Rio de Janeiro. Foram citados ainda alguns Conselhos, cuja composição prevê integrantes da sociedade civil e do Estado: Conselho Municipal do Direito do Negro, Conselho de Entidades Negras do Interior do Estado do Rio de Janeiro (CENIERJ). Alguns dos entrevistados fizeram referência a movimentos culturais, como o Movimento *Hip Hop* e o *Afro-Reggae*.

No próximo capítulo, farei uma análise sobre o debate público frente as políticas de AA e, mais especificamente, sobre cotas no ensino superior, medida que vem merecendo maior atenção neste debate. A referida análise é feita com base no jornal O Globo, que apesar de não representar o discurso da imprensa em sua totalidade, é um bom exemplo de como esta vem se posicionando sobre o tema. Além de um conjunto de editoriais do referido jornal, faço uma reflexão sobre dois jornalistas que apresentam posições opostas no debate.

4 O DEBATE PÚBLICO SOBRE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Nesta seção faço uma análise da discussão travada pela imprensa sobre as políticas de AA, expressa particularmente pelo jornal O Globo. São analisados editoriais e matérias de opinião, tanto de jornalistas que trabalham no referido jornal. O critério de seleção adotado teve o propósito de cobrir a diversidade de posicionamentos e argumentos que permeiam o debate. Entrevistas concedidas pelos informantes ao jornal também contribuíram para a análise.

O debate na imprensa

Analisar o papel contemporâneo da mídia em geral, e da imprensa em particular, tem constituído tarefa imprescindível por vários motivos. Um deles é, sem dúvida, o alcance e a importância que a mídia adquiriu na vida de muitas pessoas e instituições como informadora e formadora de opinião. Martins (2006, p. 191) assim se refere a essas questões:

[...] a imprensa ocupa o posto de principal instituição veiculadora de informação, ao dispor de uma estrutura e um aparato que lhe possibilitam atingir milhões de pessoas, como, por conseguinte, pelo grau de dependência que as pessoas e as instituições têm em relação a ela na formação e na sedimentação de uma visão de mundo.

Um outro motivo fundamental é porque os discursos apresentados pela imprensa constituem espaços importantes para pautar e confrontar os sentidos atribuídos a determinadas questões (FISCHMAN & HAAS, 2005). Martins (2006, p. 205) ainda alerta para o importante papel que a imprensa desempenha nesse processo:

A imprensa – por suas características peculiares de instituição social forçada a veicular as muitas vozes da esfera pública – emerge como um espaço privilegiado de formulação e fixação de sentidos e de disputa do consenso em torno do assunto.

Considero de extrema importância pensar a imprensa como espaço no qual se fazem ouvir as múltiplas vozes presentes na sociedade. Este não é, porém, um processo que se dá sem embates e disputas, o que significa dizer que a imprensa está longe de ser um neutro difusor de informações. Como afirma Martins e também Borges (2003, p. 246), o trabalho da imprensa é mediado por um complexo processo de produção e absorção de sentidos dos fatos da vida cotidiana:

[...] o discurso da imprensa, além do registro factual que é construído com base em certas particularidades que contornam o jornalismo como atividade específica, modela e remodela os acontecimentos cotidianos a partir de sua fala sobre eles; é o discurso de um lugar social, ele veicula as vozes do imaginário, ocupa um papel estratégico no processo de seleção dos acontecimentos, produz e absorve sentidos. A despeito disso, não podemos negar que a atividade da imprensa desenvolve um fazer específico, [...] que, de um modo ou de outro, orientam as crenças e as expectativas possíveis na sociedade.

É importante destacar que a imprensa, ao mesmo tempo em que “forma opinião” baseada em interesses dos grupos políticos ou econômicos que representa, o faz também baseada no imaginário social, o que significa que idéias que não fazem parte dos interesses da imprensa ou que ainda não foram absorvidas pelo imaginário social, podem ser criticadas ou mesmo rechaçadas por ela. Em outras palavras, a imprensa pode ser extremamente conservadora, exigindo um intenso trabalho de abertura de espaços de contestação crítica por parte dos setores da sociedade que se opõem ao seu ponto de vista.

No que diz respeito às políticas de AA e, mais especificamente, ao caso das cotas nas universidades públicas brasileiras, Martins (2006, p.205) indica que:

O discurso da imprensa sobre as cotas explicita tanto uma oportunidade de construção quanto de combate a essa legitimidade. Assim, se o processo de implantação da política de cotas é ocasião para se enfrentar concretamente efeitos perversos do racismo, a discussão do tema na esfera pública traz a lume o racismo subjacente nos sujeitos e nas práticas sociais.

Assim, a imprensa desempenha um duplo papel: o primeiro é pautar a discussão sobre as cotas, e conseqüentemente, uma outra, central para a sociedade brasileira, que é o racismo; o segundo, é trazer o debate para a esfera pública. Este processo, com todas as contradições que lhe são peculiares, possibilita o enfrentamento das diferentes visões e posicionamentos e contribui para a construção de novas compreensões sobre o tema.

Uma outra questão em relação ao papel da mídia e as AA notada por Santos (2005, p. 14) foi que, com o advento da Conferência Mundial de Durban em 2001, a imprensa brasileira passou a pautar e a divulgar mais informações sobre a questão racial brasileira, “retroalimentando a inclusão da questão racial na agenda política nacional.” Santos (2005, p. 17) complementa:

Os principais jornais escritos brasileiros não só divulgavam informações sobre a conferência de Durban, como também passaram a debater a questão racial no Brasil. Dados sobre as desigualdades raciais brasileiras, entre outros tipos de informação e conhecimentos, foram divulgados sobremaneira pelos periódicos nacionais.

Este processo de divulgação de temáticas e informação relacionadas com a situação racial brasileira se intensificou ainda mais, a partir do início da discussão e implantação das políticas de reserva de vagas em universidades públicas, principalmente em relação ao caso da UERJ, e embora outras universidades como a Universidade do Estado da Bahia (UnEB), ou mesmo a Universidade de Brasília (UnB) tenham iniciado a implementação de políticas semelhantes no mesmo período, não receberam tanto destaque na imprensa nacional.

Na cobertura feita, a imprensa não apenas demarcou sua própria posição em seus editoriais, como também publicou a opinião de intelectuais, militantes, políticos, juízes, autoridades públicas e jornalistas⁷⁵. Veiculou, ainda, reportagens, entrevistas, artigos, colunas e cartas aos editores (Martins, 2006).

Como assinalam Fischman e Hass (2005), nas análises da imprensa é muito importante fazer uma distinção entre notícias, opiniões e editoriais. Esses autores destacam que os editoriais são a voz oficial do jornal, e têm sido considerados como muito influentes no processo de pautar os debates públicos sobre uma determinada política. As opiniões, como o próprio nome sugere, se referem a posições sobre determinado tema e podem ser expressas por jornalistas vinculados ao próprio jornal ou por externos. As notícias, por sua vez, mais que expressar um ponto de vista, têm o objetivo de apresentar a informação referente a um determinado fato da realidade.

De um modo geral, é possível afirmar que a mídia brasileira se manifestou contrária às políticas de AA. Esta é, por exemplo, a opinião do *The New York Times* (23/09/2006), o mais influente jornal dos Estados Unidos, que publicou: “A maioria dos grandes jornais, revistas e redes de televisão se manifestou fortemente contra o estatuto e a noção de ação afirmativa e cotas”.

⁷⁵Santos (2005, p. 19-20) relaciona os principais sujeitos ouvidos pela imprensa nacional sobre as AA na universidade: o ex-vice presidente da república, Marco Maciel; o ex-ministro da Educação, Paulo Renato Souza; o ex-governador de Brasília e atual senador da república, Cristovam Buarque; o ex-presidente do Supremo Tribunal Federal, ministro Marco Aurélio de Mello; o então presidente do Superior Tribunal de Justiça, ministro Paulo Costa Leite; a economista e colunista do jornal O Globo, Miriam Leitão; a juíza federal Mônica Sifuentes; intelectuais/professores de várias universidades brasileiras, entre os quais José Jorge de Carvalho (UnB), Rita Segato (UnB), Lilia M. Schwarcz (USP), Flávia Piovesan (PUC/SP), Jorge da Silva (UERJ), Peter Fry (UFRJ), José Roberto P. de Góes (UERJ), Marcelo Paixão (UFRJ), Henrique Cunha Jr. (UFCE), Nilcéa Freire (reitora da UERJ), Timothy Mulholland (vice-reitor da UnB); e militantes negros Edna Roland (*Fala Preta*), Sueli Carneiro (*Geledés*), Hédio Silva Jr. (CEERT), Carlos Alberto Medeiros e Ivanir dos Santos (CEAP), entre outros.

Santos (2005, p. 20), ao se referir especificamente às opiniões escritas por acadêmicos e autoridades brasileiras, afirma que “a grande maioria dos autores que participaram desse debate posicionou-se contra a proposta de implementação de cotas para negros ingressarem nas universidades”.

De qualquer modo, concordo com Martins (2006, p. 179) quando este destaca que a imprensa tem desempenhado um importante papel sobre as AA, mesmo dando destaque aos aspectos negativos da política : “A imprensa tem participação considerável nesse processo de debate público sobre as cotas. Ao mesmo tempo em que tomam posição contrária à política de cotas, os jornais propiciam um espaço de discussão”.

Esta seção se centrará na análise de editoriais e matérias de opinião veiculadas pelo jornal O Globo, como já informado no início do capítulo. A eleição deste jornal ocorreu por algumas razões principais: faz parte da mais poderosa agência distribuidora de notícias do país sendo, ele mesmo, um dos principais jornais do país; o referido jornal tem sua sede na cidade do Rio de Janeiro e, por isso, mais próximo da centralidade do debate e, conseqüentemente, mais afeito ao debate ocorrido especificamente na UERJ.

A decisão de realizar um estudo sobre os editoriais e opiniões do jornal, se deu, por um lado, devido ao interesse de verificar com mais atenção a posição assumida pelo principal órgão de imprensa fluminense e, por outro, a preocupação com a análise das diferentes vozes e das diversas linhas de argumentação presentes no debate.

Em uma pesquisa no Arquivo Premium do jornal O Globo, para verificar a quantidade de opiniões e os editoriais publicados no período de 1º de janeiro de 2001 a 31 de dezembro de 2006 detectei que, dependendo da entrada a partir da qual é feita a busca, o número de opiniões registrado é diferente. Assim, quando a busca foi feita por “ação afirmativa” aparecem 215 opiniões publicadas; por “cotas raciais”, 159; por “ação afirmativa e cotas”, 74; por “ação afirmativa e cotas raciais”, 34. Ressalto que a amostra por mim selecionada obedeceu ao critério de representação das principais idéias que permearam o debate, das divergências apresentadas, e também dos principais debatedores. Não pretendeu, portanto, ser representativa estatisticamente.

Além dos editoriais, analiso, no âmbito das opiniões de jornalistas do órgão de imprensa, opiniões do diretor de jornalismo Ali Kamel e da jornalista Míriam Leitão, por terem sido as vozes mais destacadas no debate⁷⁶.

As visões do jornal O Globo

4.1.1 Editoriais: Ação Afirmativa para todos

O Globo, um dos jornais de maior circulação no país e parte das Organizações Globo, tem sistematicamente participado do debate sobre as AA e mais particularmente sobre as cotas raciais nas universidades públicas. Embora alguns dos colunistas do jornal tenham publicado artigos favoráveis a essas políticas, e este, bem como a TV Globo, também do mesmo grupo, tenha aberto alguns espaços para pesquisadores que argumentam em favor das AA, Ali Kamel, o diretor-executivo da Central Globo de Jornalismo e também colunista, tem sido um dos mais ferrenhos opositores das AA.

Os editoriais do jornal, ao tratarem desta temática têm feito referência não apenas às Leis de reserva de vagas implantadas na UERJ e na UENF, como também ao Projeto de Lei nº. 73/99 que institui reserva de vagas nas universidades federais e ao Estatuto da Igualdade Racial, Projeto de Lei nº. 3.198/2000 de autoria do Senador Paulo Paim, do PT do Rio Grande do Sul.

Sobre os referidos textos legais, o jornal O Globo, por meio de editoriais tem trazido a público um conjunto de argumentos contrários às AA e, particularmente, às cotas raciais no ensino superior público, aliados a uma espécie de defesa das políticas de AA universais. Como pano de fundo, apresenta críticas à forma como a educação vem sendo tratada no país, ao Governo Lula e aos movimentos negros⁷⁷.

O discurso dos editoriais se articulou em torno de três estratégias. a) criticar o Governo Lula, o Partido dos Trabalhadores (PT) e os movimentos negros; b) afirmar que cotas são um equívoco, por serem importadas dos EUA; c) apresentar o centro

⁷⁶ Ali Kamel acabou por organizar o livro Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor a partir das colunas publicadas no jornal. O livro foi a principal referência por mim utilizada.

⁷⁷ São analisados os seguintes editoriais do jornal O Globo: Confusão racial (23/01/2004); Cotas raciais (11/03/2004); Ação Afirmativa (15/03/2005); Cotas raciais (29/12/2005); Rota invertida (27/03/2006); Ação Afirmativa (28/05/2006); Ação Afirmativa (24/08/2006).

do debate; d) antecipar os resultados da política de cotas; e) citar como bons exemplos as universidades contrárias às cotas; f) sugerir propostas alternativas.

4.2.1.1 Crítica ao Governo Lula, ao PT e aos movimentos negros

Apesar de a discussão sobre as políticas de AA, bem como as primeiras ações concretas de reserva de vagas terem começado no Governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, a visão do jornal O Globo é de que elas ganharam mais força no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, com a “chegada de Lula, PT e aliados ao Planalto” (O GLOBO, 29/12/2005). Esta visão se deve, provavelmente, à constatação da presença dos movimentos negros no interior do atual governo e à criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), quando passaram a ter “acesso privilegiado aos centros de decisão grupos organizados defensores de ações afirmativas” (O GLOBO, 29/12/2005).

O processo em análise, segundo o jornal, teria dificultado ainda mais a tão difícil situação da educação no país, pois os “grupos de pressão” presentes no interior do governo defendem um tipo particular de políticas de AA, quais sejam, as cotas raciais. Em um dos editoriais O Globo revela claramente sua visão sobre as AA, bem como seu posicionamento sobre cotas raciais, referindo-se a elas como medidas “radicais, e equivocadas, como a do preenchimento cartorial de cotas raciais no ensino superior”. (O GLOBO, 29/12/2005).

4.2.1.2 As cotas são um erro, pois são importadas dos EUA

Nos editoriais, o jornal indica que um dos “equivocos” inerentes à política de reserva de vagas é que elas foram “importadas dos Estados Unidos” (29/12/2005). Entretanto, o problema não é a importação em si, mas a diferença entre as duas sociedades no que tange à questão racial, porque a sociedade estadunidense se estruturou com base na segregação racial, enquanto o Brasil investiu na miscigenação e na convivência pacífica entre os diferentes grupos, o que dá o tom das relações raciais. Os textos abaixo são exemplos do que afirmo:

A idéia é claramente importada dos Estados Unidos, onde, no entanto, a discriminação racial tomou uma forma bem distinta do que se registra no Brasil. (O GLOBO, 23/01/2004).

Há uma acesa discussão sobre o risco de se importar ações afirmativas formuladas em países onde há ódio racial para uma sociedade miscigenada, com uma

alicerçada cultura de convívio entre brasileiros natos e imigrantes, sem divisões por etnias. (O GLOBO, 27/03/2006).

Sobre os benefícios trazidos pela implantação das AA e, mais especificamente, das cotas, baseadas em critérios de cor/raça na experiência estadunidense, o jornal esboça posições diferentes e contraditórias. Por um lado, afirma que foram necessárias e tiveram bons resultados no que tange ao combate ao racismo:

Ali, [nos EUA] de fato, provavelmente seriam inviáveis os grandes progressos que se verificaram no combate ao racismo se não tivessem sido adotadas políticas mais radicais de ação afirmativa — da qual, aliás, a criação de cotas no ensino superior era apenas parte. (O GLOBO, 23/01/2004).

Mas por outro, o jornal, além de destacar que as cotas nos EUA eram “apenas parte” das medidas compreendidas no âmbito das políticas de AA, sugere que estas podem não ter sido tão efetivas assim, pois a “Suprema Corte já atenuou sua aplicação” (O GLOBO, 29/12/2005). Ao mencionar a ação da Suprema Corte estadunidense frente às políticas de AA, o jornal se refere ao processo de enfraquecimento que estas políticas tiveram naquele país, principalmente depois do caso *Regents of the University of California x Bakke*. Em 1978, a Suprema Corte julgou inconstitucional o programa de admissão de minorias da Escola de Medicina da Universidade da Califórnia, em Davis, por discriminar ilegalmente um candidato branco, embora tenha se manifestado a favor do uso da raça como um dos critérios para admissão nas universidades⁷⁸. (MOSES 2001, 2002).

4.2.1.3 O centro do debate

Além de indicar o “equivoco” de se importar a política de reserva de vagas dos EUA, o jornal O Globo utilizou também a estratégia de destacar o ponto central do debate. Um dos editoriais decreta:

O ponto central da discussão é saber se abrir as portas do ensino superior a segmentos marginalizados da sociedade, sem uma avaliação efetiva do nível de instrução de cada um, é o melhor caminho para o combate dos problemas sociais. Pesará mais para a matrícula do estudante a sua origem social e a cor da pele (O GLOBO, 27/03/2006).

Pode-se depreender do fragmento acima que, na visão do jornal, os grupos a serem beneficiados pelas cotas, quais sejam, os alunos oriundos de escolas

⁷⁸Segundo Moses (2001, 2002) embora as AA não tenham sido completamente abolidas nos EUA, já o foram nos estados da Califórnia e Washington, e sofrem uma política de intimidação por parte dos setores conservadores da sociedade.

públicas e os negros são marginalizados na sociedade pela sua condição social e racial, ou de cor. É possível concluir ainda que, a partir da perspectiva acima apresentada, todos os alunos provenientes de escolas públicas pertencem às classes populares. Não seria absurdo, portanto, inferir, com base no editorial do jornal, que existem desigualdades, inclusive raciais, na sociedade brasileira.

A divergência está na solução para o problema das desigualdades sociais. Ao colocar em dúvida se a democratização da universidade, mediante a adoção de cotas, serviria como instrumento de combate aos problemas sociais, o jornal apresenta a primeira das divergências às quais me refiro, ao trazer à tona uma de suas principais preocupações sobre o tema: a adoção de cotas na universidade levaria à negação do princípio do mérito. Ao considerar os critérios de “origem social” e de “cor” para selecionar seus candidatos, a universidade não estaria fazendo uma “avaliação efetiva do nível de instrução” dos mesmos. Ainda que todos tenham prestado o mesmo exame e tenham sido nele aprovados, o editorial insiste que esta não é uma “avaliação efetiva”.

O que parece estar sendo questionado não é a validade do vestibular como instrumento de avaliação para ingresso nas universidades públicas, pois o jornal, nos editoriais, sequer cogita qualquer possibilidade de alteração desse processo. O que está sendo efetivamente questionado é a introdução de outros critérios, quais sejam, o pertencimento à rede pública de ensino e à raça negra, que alteraram o único vigente até então, que era a classificação alcançada pelo aluno no vestibular.

Em outras palavras, combinando a classificação dos candidatos no vestibular com critérios raciais e de classe social, a universidade estaria reprovando candidatos com mais mérito acadêmico, em favor de outros que teriam apresentado qualificações inferiores e, conseqüentemente, estariam menos preparados para acompanhar seus cursos.

A segunda divergência que identifico nesses textos expressos por O Globo, no que se refere às soluções a serem adotadas para a superação das desigualdades sociais relaciona-se à identificação dos grupos que são, de fato, discriminados no país. O jornal é categórico ao afirmar a discriminação a ser enfrentada: a de classe social e não de raça, pois negros são discriminados porque são pobres. Observe-se:

[...] uma coisa é certa: a discriminação que se precisa combater é a que provém da desigualdade de renda, e não da distinção de cor. Aqui os pobres são maioria entre os negros, mas as carências e a discriminação que enfrentam são essencialmente o resultado de serem pobres, e não de serem negros. [...] Essa perspectiva deveria ser argumento suficiente para a rejeição dessa forma de tratar como racial uma questão que é social. (O GLOBO, 23/01/2004).

4.2.1.4 Os resultados negativos das cotas

Uma outra estratégia discursiva adotada pelo jornal é chamar a atenção para resultados negativos que a adoção das cotas trariam para a própria universidade e para a sociedade brasileira, dentre os quais seus “efeitos políticos e sociais”. Na visão do jornal, a implantação de cotas raciais nas universidades parte da premissa de que a definição dos direitos sociais deve-se basear na “cor da pele” ou em “supostas raças”. Essa perspectiva, além de implicar a estratificação da sociedade como um fundamento inexistente do ponto de vista científico, teria um efeito extremamente danoso, que seria o de estimular o ódio e provocar discriminação racial na sociedade brasileira, que sempre convivera harmoniosamente. Nesse sentido, dois editoriais alertam que:

[...] deve-se estar atento ao que significa estratificar a sociedade pela cor da pele da população, e a partir dessa estratificação estabelecerem-se direitos. Ora, definir direitos civis com base em supostas raças — cientificamente inexistentes, diga-se — é inocular na sociedade o vírus letal de um *apartheid*. Mesmo que seja às avessas (O GLOBO, 24/08/2006).

Cotas para alunos com base em critérios de raça serão [são], estas sim, uma forma de discriminação capaz de criar os próprios problemas que tentam resolver [...] (O GLOBO, 23/01/2004).

Adiciona-se a esse resultado negativo decorrente da adoção das AA um outro, também muito comentado pelos editoriais, que é o rebaixamento da qualidade do ensino ministrado nas universidades, porque “esse tipo de política coloca em cheque o princípio imperativo do mérito, sem o que um ensino superior de qualidade é trágica ilusão” (O GLOBO, 29/12/2005). Assim, de acordo com essa visão, as cotas implicariam a queda da qualidade do ensino das universidades, por relegar a “plano inferior o conceito de mérito acadêmico” (O GLOBO, 24/08/2006). A tendência seria de os professores reduzirem a qualidade de suas aulas para torná-las mais acessíveis aos alunos que vêm de um “ensino médio claudicante” (O GLOBO, 27/03/2006).

A diminuição da qualidade do ensino superior, por sua vez, traria trágicos resultados tanto para os alunos, individualmente, quanto para o país. O primeiro

resultado destacado diz respeito aos alunos: o jornal conclui que estes terão uma formação de má qualidade e que, por isso, serão rejeitados pelo mercado de trabalho (O GLOBO, 27/03/2006). A visão apresentada resulta absolutamente pessimista tanto sobre os alunos, tanto como sobre a própria universidade. Os primeiros, por que não seriam capazes de superar as supostas lacunas trazidas do ensino fundamental e, a segunda, por não ser capaz de ensinar ou de ajudar os alunos que apresentam maiores dificuldades, a superá-las. É como se uma trajetória escolar ruim condenasse os alunos para sempre.

O segundo resultado da queda da qualidade do ensino superior provocado pela reserva de vagas, na visão do mesmo jornal, relaciona-se com seus “desdobramentos objetivos sobre o sistema produtivo brasileiro” (O GLOBO 24/08/2006). Para além das boas intenções e das preocupações com os “desníveis sociais”, as cotas representam um “equivoco capaz de degradar a qualificação universitária no país, algo trágico para quem precisa competir no mundo globalizado” (O GLOBO 24/08/2006). Desse modo, o país seria prejudicado na concorrência com outros países, não podendo, conseqüentemente, melhorar o padrão de vida da população (O GLOBO, 27/03/2006).

Em suma, as AA e, em particular a política de cotas, não trariam benefícios nem para os cotistas — que não seriam aceitos no mercado de trabalho; nem para a universidade — que assistiria sua qualidade decair; nem para a sociedade em geral — que devido à baixa competitividade da mão-de-obra do país, não teria como melhorar sua qualidade de vida. As cotas, por essa perspectiva, seriam apenas desperdício do dinheiro público, melhor aplicado na educação básica mas, sobretudo, “em benefício de todos, sem discriminações raciais” (O GLOBO, 27/03/2006).

4.2.1.5 Universidades contrárias às cotas

Outra estratégia de que os editoriais do referido jornal lançaram mão para convencer seus leitores de que as cotas eram inviáveis, foi mostrar que importantes universidades do país tomavam posição contrária a elas. Duas universidades citadas são a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de São Paulo (USP):

Não é sem motivo que parte da UFRJ é contra as cotas. Posição semelhante à de Suely Vilela, primeira reitora da história da USP. Em vez de uma simples reserva burocrática de vagas determinadas pela cor da pele, ela defende a ação da universidade para ajudar na melhoria da qualidade do ensino público básico (O GLOBO, 29/12/2005).

Além de citar a posição contrária às cotas de parte dos docentes da UFRJ, o jornal introduz uma das propostas da reitora da USP, fazendo, antes disso, questão de ressaltar o fato de que se trata da primeira mulher a dirigir aquela universidade, talvez para dar mais legitimidade aos atos da reitora, em particular sua posição sobre as cotas, já que se tratava de uma importante universidade no cenário da educação superior brasileira. A proposta apresentada, em linha geral é, do meu ponto de vista, bastante adequada, por prever a aproximação da universidade à rede de ensino pública. A universidade pode, efetivamente, contribuir, por exemplo, com a formação de professores da educação básica e, também, tornar o mundo acadêmico mais familiar aos alunos cujas famílias nunca foram à universidade.

Se a proposta da USP de “ajudar na melhoria do ensino básico” pareceu contar com a total aprovação do jornal, a idéia que se seguiu, da reitora, de acrescentar um bônus de 3% à pontuação dos vestibulandos egressos da rede pública de ensino provocou elogios, mas também críticas. Em primeiro lugar, mereceu destaque o fato de a USP ter, de certa forma, resistido à pressão dos movimentos negros pela implantação de cotas e ter proposto um “meio termo”. Em segundo lugar, o jornal destacou a estratégia da universidade de que, ao contemplar egressos de escolas públicas, estaria também contemplando “jovens de etnias ditas excluídas” (O GLOBO, 28/05/2006), estratégia que, se não ideal, era certamente melhor do que a de adoção de cotas. O jornal vê na solução encontrada pela USP uma forma de manter o mérito acadêmico, o que lhe permitiria continuar figurando entre as melhores universidades em *rank* de um jornal inglês:

Deve-se elogiar a preocupação da USP com a qualidade da formação de seus estudantes. Zelar pelo mérito acadêmico é a única maneira de a universidade manter-se como um dos 200 melhores estabelecimentos de ensino superior do mundo, segundo pesquisa feita pelo jornal inglês “The Times”. (O GLOBO, 28/05/2006).

Entretanto, o jornal ressalta uma preocupação com relação à avaliação dos candidatos como proposta pela USP, reafirmando, uma vez mais, sua posição de não aceitar outro critério para a seleção dos alunos que não seja o vestibular, cuja classificação se transformou em sinônimo de mérito. Assim, apesar de julgar a

proposta de bônus para alunos de escola pública bem-intencionada, o jornal faz a ela uma ressalva, pois esta poderia comprometer a formação profissional oferecida na universidade.

[...] a bem-intencionada proposta da universidade de criação de um bônus para o vestibulando da escola pública não consegue contornar a impossibilidade de continuar a formar bons profissionais se forem criados outros conceitos para avaliar os estudantes sem qualquer relação com o saber e o conhecimento (O GLOBO, 28/05/2006).

4.2.1.6 As propostas sugeridas

O jornal O Globo, nos editoriais, além de se utilizar de várias estratégias discursivas para discordar da política que reserva vagas na universidade, se dedica também a apresentar suas próprias propostas. Tomando o caso da USP, mais uma vez, o jornal se manifesta favorável às AA nas universidades, desde que não sejam cotas:

Isso não significa que não possa haver ações afirmativas para abrir espaços no ensino superior aos estudantes das faixas de renda mais baixa. A própria USP, além do bônus, acena para a militância cotista com a organização de cursinhos de vestibular gratuitos para esses alunos e com uma espécie de Provação anual para o ensino médio público, cujas notas seriam levadas em conta no vestibular. (O GLOBO, 28/05/2006).

Uma outra medida sugerida pelo jornal como um exemplo de política de AA para o ensino superior é a implantação de programas de assistência aos estudantes pobres. A sugestão é que o Ministério da Educação, ao invés de apoiar as cotas, adote tais programas nas universidades federais, como revela o texto abaixo:

[...] o MEC deveria tratar, por exemplo, de acelerar os programas de apoio aos estudantes pobres, independentemente da cor, que cursam as universidades federais com dificuldades óbvias. Este é um bom exemplo de política afirmativa (O GLOBO, 15/03/2005).

Ao apoiar o envolvimento da USP com ações como os pré-vestibulares, com avaliações durante o ensino médio que possam contar pontos para o vestibular, ou ainda ao propor programas de assistência estudantil, o jornal O Globo afirma seu compromisso com as políticas de AA, desde que estas não se traduzam em ações “radicais” como cotas, principalmente as raciais.

O jornal utiliza, de modo geral, a estratégia de finalizar os editoriais fazendo a defesa de sua proposta de política de AA, procurando demonstrar que é a favor delas, desde que não sejam radicais, limitadas ou discriminatórias. Em outras palavras, o jornal não parece interessado em negar as políticas de AA, se as ações

implantadas não forem as que os movimentos negros e o governo vêm defendendo com mais vigor nos últimos anos.

A política de AA defendida pelo jornal com mais veemência tem lugar no ensino público básico, com caráter universal e de classe, pois deveria abranger a todos os desassistidos, independente da cor. O jornal reivindica que o Governo adote seu conceito ampliado de AA em, pelo menos três editoriais, como se pode conferir abaixo:

É indiscutível a necessidade de ações afirmativas. Mas que não sejam excludentes. Deve-se cuidar de todos os desassistidos, não apenas dos negros. A melhor alternativa é um esforço geral, do Estado e da sociedade, para aprimorar o ensino público básico. Todos ganharão. (O GLOBO 11/03/2004).

Prisioneiro de grupos de pressão, o governo não consegue ampliar o conceito de ação afirmativa. Que deveria ser a favor de todos os alunos da rede pública, independentemente da cor. Um programa sem discriminação e sem contaminação de visões racistas. A educação não pode ser enfocada de maneira limitada. (O GLOBO 29/12/2005).

No entanto, a mais importante ação afirmativa deveria partir do poder público: uma substancial melhoria da qualidade do ensino básico oferecido pelo Estado. E sem discriminar alunos pela cor da pele, por ser eticamente deplorável além de inconstitucional. (O GLOBO, 28/05/2006).

Em suma, a análise dos editoriais de O Globo demonstra que a visão sobre AA defendida pelo jornal se alterna entre a reivindicação de políticas universais na educação básica e a compreensão destas como medidas especiais, com um corte de classe social. A análise revela, ainda, a rejeição às cotas em qualquer nível de ensino e, em especial, as raciais.

Tal ponto de vista é incompatível com o próprio conceito de políticas de AA, pois estas supõem a distribuição de um determinado bem social, que de acordo com a lei deveria ser direito de todos, a um grupo que teve o acesso a esse bem negado historicamente. Se (ou quando) políticas voltadas para todos estivessem (ou estiverem) de fato atendendo a todos, certamente políticas dessa natureza não seriam (ou não serão) necessárias.

4.2.1.7 Preocupações atuais

Passado o turbulento processo inicial de implantação da política de reserva de vagas na UERJ, vejo o referido jornal em certo “compasso de espera”, para verificar as avaliações feitas sobre o processo, tanto pela própria Universidade, quanto pela ALERJ, como previsto na Lei nº. 4.151//2003. A legislação sugere, por

um lado, um prazo de cinco anos para a implantação da política nos moldes como foi traçada e, por outro, que qualquer mudança após o referido prazo deverá ser submetida ao poder legislativo.

De qualquer modo, não seria exagero notar que o jornal não se mostrou muito convencido pelas pesquisas já divulgadas, que apontam a positividade da experiência da UERJ. Ao indicar a necessidade de realização de outros estudos mais conclusivos e ao fazer referência apenas aos estudos feitos no exterior que demonstrariam o fracasso da política, o editorial a seguir, por exemplo, revela a tendência do jornal de crer em seu fracasso:

Alguns levantamentos feitos na Uerj são apresentados como argumento definitivo a favor das cotas. Mas a questão é mais ampla, não se esgota em uma ou outra pesquisa. Até porque há trabalhos, alguns feitos no exterior, que apontam na direção contrária (O GLOBO, 29/12/2005).

O foco atual dos editoriais do jornal O Globo, no que se refere às AA, é o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei de cotas para as universidades federais, porque estas se encontram em tramitação no Congresso Nacional. Uma das linhas de discussão que ainda percebo nos editoriais analisados diz respeito à cobrança de maior debate, tanto da sociedade como dos deputados, em um contexto de desinformação ou de visões equivocadas, sejam elas bem ou mal-intencionadas. O exemplo ilustra esta percepção no que se refere à lei de cotas:

[...] é imperioso voltar a discutir o tema com mais frequência. Será péssimo para o país se um assunto dessa magnitude vier a ser votado por parlamentares desinformados e movidos apenas por suas bandeiras ideológicas. Não é hora de bons mocismos, de gestos politicamente corretos (O GLOBO, 27/03/2006).

Em meio ao processo eleitoral para cargos do executivo e dos legislativos federal e estadual (agosto de 2006), o jornal publicou um editorial alertando para o “desastre” que poderia ser produzido no país se a aprovação dos projetos que versam sobre as cotas universitárias e sobre o estatuto da “dita” igualdade racial que tramitam no Congresso Nacional ocorresse em período de campanha eleitoral.

A preocupação parece justificada no editorial, pelo fato de que “assuntos-chave para a nação” não poderiam ser tratados “sob a influência da demagogia e do populismo eleitoreiros” (O GLOBO, 24/08/2006). O mesmo editorial comemora o fato de a própria dinâmica das votações no Congresso Nacional e também a ação do

governo federal terem contribuído para diminuir a “perigosa velocidade” com que os referidos projetos tramitavam no interior da máxima casa legislativa:

Felizmente, o próprio atravancamento da pauta do Senado e da Câmara prestou o favor de ajudar a reduzir a perigosa velocidade que grupos de pressão imprimiam aos projetos das cotas universitárias e do estatuto da dita igualdade racial. (O GLOBO, 24/08/2006).

Esse processo continua em curso no Congresso Nacional: o Estatuto da Igualdade Racial já foi aprovado no Senado e espera ser debatido na Câmara dos Deputados; a lei de cotas na universidade foi aprovada pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara, mas terá de ir ao plenário e, depois, ao Senado. Enquanto isso, a campanha do jornal O Globo continua firme, criticando o governo, os movimentos negros e todos os que se manifestam em favor de ambas as leis, e permanecendo no apoio incondicional aos setores que consideram equivocadas, como ele próprio, as políticas nelas previstas.

4.2.3 No Brasil não existe racismo, mas classismo

Uma voz constante no combate à agenda proposta pelos movimentos negros e seus aliados é Ali Kamel, sociólogo, jornalista, diretor-executivo da Central Globo de Jornalismo e colunista do jornal O Globo. Nos artigos que escreveu em sua coluna desde 2003, e que acabaram se transformando no livro *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*, publicado em 2006, Kamel apresenta uma série de argumentos, no sentido de demonstrar o que são, na sua perspectiva, os equívocos dos movimentos negros e de seus aliados.

O primeiro grande equívoco, para Kamel, é a classificação racial proposta pelos movimentos negros que, classificando todos os não-brancos como *negros*, “sumiram com os pardos”⁷⁹. Em outras palavras, o jornalista discorda radicalmente da fusão feita pelos movimentos negros das categorias *preto* e *pardo* do sistema de classificação do IBGE, em uma única, qual seja, *negro*, porque para ele *negros* são apenas os considerados *pretos* pelo sistema de classificação do IBGE. Definir quem é *pardo* no Brasil é, em sua visão, muito difícil, mas se estes são frutos da mistura de europeus com africanos, deveriam ser chamados *euro-afro-descendentes*, não

⁷⁹ Este é o título de um dos capítulos de seu livro.

tendo razão lógica para serem classificados apenas como *afro-descendentes* ou *negros*.

Discordando dos estudiosos que operam tal junção, por entenderem que a situação de *pretos* e *pardos* é muito próxima, se considerados os indicadores sociais produzidos no país, Kamel sugere que a junção é, na verdade, uma estratégia dos movimentos negros para aumentar a quantidade de negros ou afro-descendentes no Brasil e, assim, afirmar que o país tem a maior população negra, depois da Nigéria. De acordo com a PNAD 2004, apenas 7,1%, da população brasileira se autodeclara *preta*, e somente quando são acrescidos os *pardos*, que somam 58,7% da população, o percentual chega a 65,8%.

Uma outra estratégia dos movimentos negros ao juntar *pretos* e *pardos* é aumentar a quantidade de pobres, para fortalecer o argumento utilizado por muitos pesquisadores de que “a pobreza no Brasil tem cor, e ela é negra” (KAMEL, 2006a, p. 49). O autor desqualifica os estudos que defendem essa tese, insinuando que estes são parciais, equivocados e tendenciosos⁸⁰.

Nessa direção, Kamel apresenta sua interpretação dos estudos feitos, principalmente, pelo IBGE, seja no Censo 2000 seja na PNAD 2004, mas também pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) ou pelo Ministério da Educação. São vários os aspectos abordados pelo jornalista no sentido de provar que os indicadores produzidos por estes órgãos não corroboram a existência de racismo no Brasil, mas do fenômeno que ele denomina “classismo”.

Eis alguns exemplos: o argumento de que *pretos* e *pardos* ganham menores salários do que os *brancos* não é revelador da existência de racismo. Os pesquisadores negros e seus aliados não teriam interesse de mostrar que os *amarelos* ganham melhores salários do que os que se autodeclaram *brancos*, o que poderia, numa leitura aligeirada, indicar que os opressores não são os *brancos*, mas os *amarelos*. De sua perspectiva, tal situação se deve ao fato de os *amarelos* terem melhor condição cultural e econômica que os demais segmentos da população. Em suas próprias palavras, “os amarelos estudam mais e, por isso, ganham mais”. (KAMEL, 2006a, p. 60).

⁸⁰ Em seu livro *Não somos racistas* Kamel (2006a, p. 59-87) dedica três seções para desqualificar e desconstruir os argumentos utilizados e os indicadores sociais produzidos pelos movimentos negros e por seus aliados, além de apresentar um conjunto de números que indicam posição contrária.

O argumento de que *pretos* e *pardos* têm menores salários é verdadeiro apenas na aparência, diz Kamel, pois quando o IBGE afirma que *pretos* e *pardos* com o mesmo número de anos de escolaridade ganham menos que os *brancos*, isso não quer dizer que a qualidade de ensino seja a mesma para os diferentes grupos. Anos de estudo não é o mesmo que qualidade de ensino e seria esta quem determinaria salários. Assim, as diferenças salariais seriam determinadas não pelo racismo, mas pela possibilidade que os *brancos* têm, por serem mais ricos, de freqüentarem escolas e universidades de melhor qualidade que os *negros* que estudam, provavelmente, em escolas públicas e universidades de baixa qualidade. Segundo ele, não há estatísticas que mensurem os salários de pessoas de cores diferentes, que tenham recebido a mesma qualificação profissional.

Assim, “não é correta a afirmação de que brancos e negros, em funções iguais, ganhem salários desiguais” (KAMEL, 2006a, p. 61), pois o IBGE ao não pesquisar essa questão, apenas estratifica os segmentos por categorias ou por setores. A “única ocupação cujo rendimento o IBGE mede é a dos domésticos” (KAMEL, 2006, p. 65) e nesta não há uma grande diferença salarial entre os trabalhadores das diferentes cores, sendo que *negros* levam uma ligeira vantagem sobre *pardos*. Isto demonstraria, para Kamel, que não há racismo nem dentro da casa das pessoas, lugar em que ele poderia estar mais presente.

Sobre o ensino superior, Kamel se utiliza de pesquisas feitas pelo Ministério da Educação com alunos que se submeteram ao “Provão” em 2003 e ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em 2004, para demonstrar que as portas da universidade não estão fechadas para os negros. Na pesquisa realizada em 2003, por exemplo, 4,4% dos alunos das universidades federais e 5,5% nas universidades estaduais se declararam negros, enquanto a representação dos *negros* no país era de 5,9%. Da população *parda*, que totalizava 41,1% no país, 30,3% freqüentava universidades federais e 30,5% as estaduais. O jornalista reconhece que há uma diferença, mas se pergunta em que lugar estaria a “gritante defasagem” indicada pelos movimentos negros e seus aliados.

No intuito de demonstrar como os pesquisadores ligados ou pertencentes aos movimentos negros são enganados pelos números, por olhá-los de maneira preconceituosa, Kamel (2006a, p. 81) apresenta uma análise sobre os dados da

PNAD 2004, sob outro enfoque. Afirma que o *branco* ou *negro* médios não existem na realidade e, por isso, propõe que não se comparem “alhos com bugalhos”, o que em outras palavras significaria não comparar grupos de cor, sem considerar diferenças existentes entre “os paupérrimos, os pobres, os de classe média, os ricos e os milionários”. Propõe, então, uma comparação que denomina de “alhos com alhos”, o que pressupõe comparar entre *brancos*, *pardos* e *negros*, mas todos com as mesmas características, quais sejam, “residentes em áreas urbanas, com um filho e rendimento familiar total de até dois salários mínimos (pobres, portanto)” (KAMEL, 2006a, p. 82)⁸¹ O resultado da comparação, assegura o autor, era o esperado: “brancos, negros e pardos pobres têm as mesmas dificuldades, o mesmo perfil. Onde está o racismo? Nas contas de quem confunde alhos com bugalhos” (KAMEL, 2006a, p. 82-83). Os dados revelam, por exemplo, que no conjunto de pessoas que têm o ensino médio como o curso mais elevado, há uma variação proporcional muito pequena entre *brancos*, *negros* e *pardos*, que apresentam, respectivamente, os seguintes resultados: 24%, 22% e 21%, indicando que um novo problema se adiciona e faz pensar: o baixo acesso indiscriminado dos cidadãos ao ensino médio, porque são restritos, ainda, os brasileiros que conseguem alcançá-lo e concluí-lo, principalmente na população jovem, que seria o principal público desse nível de ensino.

Apesar de reconhecer a existência do racismo do ponto de vista pessoal, Kamel (2006a, p. 66) afiança que ele não existe do ponto de vista institucional, não sendo, portanto, uma marca da sociedade brasileira, cuja legislação nunca o estimulou e, ao contrário, sempre o combateu:

O racismo é sempre de pessoas sobre pessoas, e ele existe aqui como em todas as partes do mundo. Mas não é um traço dominante da nossa cultura. Por outro lado, nossas instituições são completamente abertas a pessoas de todas as cores, nosso arcabouço jurídico-institucional é todo ele 'a-racial'. Toda forma de discriminação racial é combatida em lei.

Kamel tem insistido muito que “raças não existem”. Ao fazer essa afirmação, refere-se às raças em seu sentido biológico, já que ele demonstra acreditar em sua existência como construção social, uma das poucas concordâncias com setores dos movimentos negros, apesar de criticá-los por reviverem o conceito de raça, o que demonstraria uma grande contradição. Se o conceito de raça tem servido para a

⁸¹ Kamel afirma que contou com a ajuda do estatístico Elmo Lório para a realização dessas tabulações.

dominação de grupos sobre outros, mesmo não tendo materialidade científica, não poderia servir aos propósitos dos movimentos negros de melhorar as condições de vida dos grupos oprimidos. Kamel (2006a, p. 47) assim afirma:

Raça, até aqui, foi sempre uma construção cultural e ideológica para que uns dominem outros. A experiência histórica demonstra isso. No Brasil dos últimos anos, o Movimento Negro parece ter se esquecido disso e tem revivido esse conceito com o propósito de melhorar as condições de vida de grupos populacionais.

Kamel (2006a, p. 47) ainda acredita que a estratégia dos movimentos negros pode ser muito perigosa pois, segundo ele, o conceito de raça provocou inúmeras tragédias na história da humanidade, podendo gerar também aqui, um país onde as pessoas vivem sem levá-la em consideração, uma “situação que nunca vivemos: o ódio racial”.

No entanto, a opinião de Kamel sobre a inexistência do racismo no país é oscilante. Ao se referir à profunda miscigenação que se tornou a marca do sociedade brasileira, à luz da genética, da história da colonização brasileira e das relações raciais construídas ao longo das gerações, garante que “tomamos gosto pela mistura e nos tornamos avessos às interdições raciais. Somos todos misturados. Não somos racistas”. (KAMEL *In*: O GLOBO, 19/09/2006b).⁸².

A relação entre miscigenação e racismo no caso brasileiro é retomada em seu livro. Nele, Kamel (2006a, p.103) sugere que a miscigenação praticamente anulou o racismo quando afirma: “a nossa miscigenação é uma realidade e derruba por terra o argumento de que somos estruturalmente racistas. Não pode ser. Um dado, a miscigenação, desmente o outro, o racismo”.

Assim, rejeita, por considerar uma “importação acrítica”, a idéia que tem tomado força na última década de que somos uma sociedade multiétnica, que pressupõe a existência de diferenças raciais e o respeito entre elas. Sua rejeição se deve ao fato de esta idéia tirar o lugar de outra que considera muito mais “revolucionária”, a mistura entre as raças. Uma sociedade multiétnica está em patamar superior àquelas que defendem a pureza racial, mas encontra-se em um degrau inferior em relação a uma sociedade miscigenada, pois naquela as misturas são evitadas, por serem “antinaturais”.

⁸² Kamel tem feito questão de afirmar que existe racismo no Brasil e que confusões têm sido feitas devido ao título de seu livro. Se, por um lado, em seu livro ele não afirma a inexistência do racismo no país, o artigo citado, que foi publicado no mesmo ano que seu livro, o faz.

As sociedades miscigenadas não escapam, entretanto, de práticas preconceituosas e, até mesmo, de um certo nível de preconceito racial. No caso brasileiro, as aparentes manifestações de racismo que ocorrem se devem a um fenômeno não menos perverso que este, qual seja, o “classismo”, ou “o preconceito contra os pobres” (KAMEL, 2006a, p. 101). Assim, uma das críticas aos estudos elaborados e difundidos pelos movimentos negros e seus aliados, é que todos os pobres, e não apenas os afro-descendentes, encontram-se em situação precária no Brasil, não devido à sua cor, mas devido à má distribuição de riquezas operada no país. Cito Kamel (2006a, p. 60-61), novamente:

[...] tudo o que se diz em relação aos negros e pardos pode ser dito com mais propriedade em relação aos pobres que têm as piores escolas, os piores salários, os piores serviços. Negros e pardos são maioria entre os pobres porque o nosso modelo econômico foi sempre concentrador de renda: quem foi pobre (e os escravos, por definição, não tinham posses) esteve fadado a continuar pobre. A solução deste quadro é a geração e a distribuição de renda para todos e, sobretudo, o investimento em educação de qualidade para todos os pobres à medida que melhor qualidade de ensino significa melhor salário. Assim, todos poderiam ter melhores condições de vida.

Como conseqüência, Kamel é contrário à adoção das cotas na universidade, quer raciais, quer sociais, por considerá-las “soluções mágicas”. Kamel (2006a, p.84-85) assim justifica sua posição com relação às cotas:

[...] não é a cor da pele das pessoas que impede as pessoas de chegar à universidade, mas a péssima qualidade das escolas que os pobres brasileiros, sejam brancos, negros ou pardos, podem freqüentar. Se o impedimento não é a cor da pele, cotas raciais não fazem sentido. Mas tampouco fazem sentido cotas sociais, porque não é a condição de pobre que impede os cidadãos de entrarem na universidade, mas péssimo ensino público brasileiro. A única solução é o investimento maciço em educação, e jamais soluções mágicas como as cotas.

A operacionalização do sistema de cotas em universidades brasileiras tem gerado muita controvérsia e, particularmente, profundas injustiças. Os *brancos* pobres têm sido injustiçados por não terem acesso a elas. Os *pardos*, por sua vez, apesar de serem “usados para engrossar” a quantidade de *negros* pobres do país e assim justificar as cotas, têm sido excluídos das cotas em algumas universidades. Os próprios *negros* mais pobres não seriam os mais beneficiados, mas “apenas os mais afortunados do grupo” (KAMEL, 2006a, p. 91).

Em suma, a luta mais recente dos movimentos negros em favor das cotas raciais é vista como um ataque inaceitável à “nossa principal virtude”, segundo o desejo de Freyre: a miscigenação. É também um bombardeio à democracia racial,

que Kamel (2006a, p. 19) entende como Fry: um alvo a ser buscado permanentemente.

4.2.4 A miscigenação em si não liberta o Brasil do racismo

A jornalista e economista Míriam Leitão é uma das poucas vozes dissonantes no jornal O Globo quando o assunto são as políticas de AA ou, mais especificamente, cotas raciais. Sua coluna diária no jornal denominada *Panorama econômico* tem sido um espaço em que o tema é tratado com bastante frequência e com um enfoque diametralmente oposto à posição apresentada nos editoriais do jornal, bem como por seu editor, o jornalista Ali Kamel, com quem, aliás, travou uma discussão em público⁸³.

Ainda em 2000, antes da Conferência de Durban, Míriam Leitão já discutia desigualdades raciais no Brasil, declarando-se favorável às políticas de AA e a cotas, em particular. Afirmou que, quando o debate sobre a implantação de cotas na UERJ começou, “sentia-se madura” para enfrentá-lo, porque havia feito muitas leituras e conversado com muitas pessoas.

Entre as estratégias utilizadas por Leitão para escrever suas colunas, esteve sempre a realização de entrevistas com pesquisadores pertencentes ou não aos movimentos negros; com políticos; dirigentes de órgãos oficiais de pesquisa, entre outros. Também lançou mão da estratégia de divulgar livros, estudos, pesquisas sobre o tema; a cobertura de eventos também foi pretexto para que discorresse sobre o assunto; comentários sobre cartas de leitores de sua coluna constituíram, ainda, rico material para sua coluna. Enfim, cada notícia sobre a situação dos negros, quer para demonstrar avanços, por menores que pudessem parecer, quer para indicar injustiças praticadas na sociedade brasileira, eram motivo para a elaboração de um novo texto para a coluna periódica.

A leitura das colunas de Leitão me permite destacar que ela teve como objetivo básico combater e contribuir para a superação de, pelo menos, três “verdades” estabelecidas no Brasil ao longo dos anos: “de que não há racismo; de

⁸³ Míriam Leitão foi uma das entrevistadas. A discussão aqui apresentada toma como referência não apenas as colunas publicadas no jornal (que ela gentilmente cedeu) publicadas de 2000 a 2004, mas também reflexões durante a entrevista realizada em 8 de dezembro de 2005.

que as diferenças são apenas sociais; de que nos misturamos na miscigenação e não há uma fronteira entre o Brasil negro e o branco”. (O GLOBO, 02/01/2002).

A primeira das “verdades” acima destacadas, a de que não existe racismo no Brasil, foi motivo de uma das polêmicas travadas entre Leitão e Kamel, porque ela, ao contrário de seu colega jornalista e superior, enxergava uma profunda desigualdade racial no país, mesmo se mostrando otimista com a possibilidade de transformação, aberta pelo debate sobre o tema. Leitão afirma:

Adoraria concordar com meu amigo e chefe Ali Kamel e afirmar que no Brasil não há racismo. Amo tanto o Brasil que me é penoso admitir seus defeitos, mas acho que falar sobre eles pode acabar aumentando as muitas virtudes que nos ufanam. Entre as virtudes, infelizmente, não está a igualdade entre as raças. Mas não perco a esperança de que possamos construí-la, a partir do riquíssimo debate que atualmente o país está tendo sobre este delicado e constrangedor tema. (O GLOBO 11/12/2003).

Mesmo admitindo que o tema da existência do racismo é delicado e causa constrangimentos, a atitude de Leitão frente a ele, como se pode perceber, é de contribuir para que saia da invisibilidade, ou seja, para que o debate sobre a questão racial no Brasil venha a público. A jornalista demonstra não temer esse processo, muito pelo contrário, entende que o enfrentamento dessas questões tornaria o país ainda mais virtuoso.

A segunda “verdade” que Leitão buscou desconstruir em seus artigos, é ainda muito difundida no Brasil, tanto por setores considerados de esquerda, quanto de direita: o preconceito brasileiro é apenas social e não racial. Mais que uma “verdade”, ela afirma que se trata de uma “ilusão” que o país insiste em manter, contra a qual apresenta os seguintes argumentos, baseados em estudos feitos, inclusive por órgãos oficiais como o IBGE e o IPEA:

Sempre haverá quem dê explicações do tipo: o Brasil tem preconceito social e não racial. Ou então, que os negros são mais pobres por herança da escravidão. Quem quiser continuar se enganando que continue. Os dados não permitem mais que o Brasil tenha ilusões sobre si mesmo: o país cria barreiras artificiais à ascensão dos negros. Até porque tem havido avanços importantes em todas as áreas, na educação, na saúde, na estrutura demográfica. Tudo avança, até as diferenças regionais diminuem: a distância de expectativa de vida do Sul e do Nordeste, que já foi de dez anos, hoje é de cinco anos. Só o que parece estático, congelado, é o fosso criado entre brancos, de um lado, e negros e mulatos de outro. (O GLOBO, 05/04/2001).

Neste ponto, o discurso de Leitão apresenta mais uma convergência com o discurso proferido pelos movimentos negros, qual seja, o de que as desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros sejam apenas herança da escravidão.

Embora esse fato seja importante para se considerar a situação atual dos negros, o país cria obstáculos que impedem a este grupo ter acesso a direitos sociais básicos. A prova definitiva é que o abismo criado entre brancos e pretos e pardos se mantém ao longo dos anos, enquanto outras desigualdades, como por exemplo, as regionais têm diminuído no país.

Sobre a terceira “verdade”, qual seja, a de que a miscigenação não admite a existência de fronteiras entre brancos e negros, destaco que Leitão, mais uma vez discordando de Kamel, e concordando com os movimentos negros, aceita a fusão entre *pretos* e *pardos* que compõe a categoria *negro*. Seus argumentos fundamentam-se em estudos que comprovam que a situação socioeconômica e educacional de pretos e pardos quando não é igual, é bastante similar. Ainda em 2000 a jornalista afirmava: “Por todos os dados, a leitura é a seguinte: branco é branco e pardo é negro”. (O GLOBO, 24/11/2000).

E ainda mais claramente assegura:

Esta demarcação estatística desmente outro mito: o de que o Brasil é um *dégradé* de cores e não se sabe onde é a fronteira entre negros e brancos. Existe fronteira e ela separa negros e mulatos de um lado e brancos de outro. (O GLOBO, 05/04/2001).

O trabalho de Leitão foi extremamente enfático em demonstrar onde se situava a referida fronteira entre brancos e negros. A divulgação e a análise de dados oficiais sobre desigualdades raciais no Brasil foi a tônica de muitas colunas publicadas, outro ponto sobre o qual diverge frontalmente de Kamel, ao tempo em que concorda com as análises feitas pelos movimentos negros e seus aliados. Transcrevo adiante um trecho de uma das colunas de Leitão, como exemplo da ênfase dada aos estudos que demonstram o abismo entre brancos e negros, no que diz respeito aos indicadores de analfabetismo, analfabetismo funcional e salário:

Cento e doze anos depois, as marcas da escravidão permanecem. Os 71,5 milhões de negros e mestiços (ou pardos como diz o IBGE) no Brasil ganham a metade do que os brancos. Estudaram dois anos menos do que os brancos. Têm uma taxa de analfabetismo duas vezes e meia maior. Os indicadores sociais por raça mostram a herança nunca abolida. Para os negros tudo é mais difícil.

Se é a parte branca do país, a taxa de analfabetismo é de 8,4%. Se é a parte negra ou mestiça os índices ficam entre 20,7% e 21,6%. [...]

Quando se amplia a noção de analfabetismo para aqueles que têm menos de três anos de estudo — o que o IBGE define como “analfabetismo funcional” — o percentual de negros e mestiços pode chegar a 40%.

O trabalhador branco estudou 6,7 anos. Negros e mestiços têm dois anos a menos de escolaridade. [...]

Branco pobres, com menos de um salário-mínimo *per capita*, são 12% das famílias. Nos mestiços este número dobra: 24,5%. E entre os negros, chega a 30,4%.

Na outra ponta, com mais de cinco salários-mínimos de renda *per capita*, estão 15% das famílias chefiadas por brancos e 3% das chefiadas por negros e mulatos.

Um trabalhador branco ganha 5,6 salários-mínimos em média. Os negros e mestiços 2,7 salários-mínimos. (O GLOBO, 03/05/2000).

Os dados da universidade também são reveladores da chamada fronteira entre brancos e negros. Um estudo feito a partir da avaliação feita pelo MEC em 2000 mostra que:

Dos brasileiros que hoje estão concluindo cursos universitários, públicos ou privados, apenas 2,2% são negros e 13,5% são mulatos. Os dados são do Provão do Ministério da Educação do ano passado, do qual participaram 191 mil estudantes de 18 cursos em 2.888 faculdades do país. O resultado mostra que a grande maioria dos alunos que se formam (80%) é branca. (O GLOBO, 26/08/2001).

Leitão alerta, ainda, que os dados apresentados são referentes às universidades públicas e privadas, o que significa que se observados apenas os números das universidades públicas, a situação deve ser ainda pior. Ela conclui que estas custam muito caro à sociedade, quando se pensa a quem ela se dirige, pois “O governo gasta R\$ 8 bilhões por ano com a educação superior da classe média e dos ricos, numa universidade que reage à simples idéia de abrir espaço para a inclusão de negros” (O GLOBO, 27/04/2003).

Isto indica a garantia de privilégios para os grupos que têm poder de influenciar as decisões sobre o orçamento público. Assim, ao longo dos anos, utilizando, por um lado, a “artimanha” de “apresentar como interesse nacional os seus exclusivos interesses” (O GLOBO, 27/04/2003), estes grupos vêm se beneficiando do fundo público. Por outro lado, a concentração de renda vem sendo mantida com base em um “discurso de esquerda”, ou seja, de que os bens sociais têm que ser distribuídos igualmente para todos, enquanto na verdade não o são. Algumas de suas colunas abundam em exemplos de como os gastos públicos têm sido, ao longo da história do país, direcionados aos grupos privados “capazes de desenvolver fórmulas para assaltar os recursos públicos”:

O governo gasta [...] com deduções dos gastos de educação no Imposto de Renda o mesmo que dedica à bolsa escola dos miseráveis brasileiros. Transfere R\$5 bilhões por ano para as entidades patronais de classe com o pretexto de financiar cursos de qualificação de trabalhadores. Os empresários dividem assim o dinheiro: a parte do leão financia as suntuosas sedes das federações do empresariado e a defesa dos seus interesses, e o resto fica para os cursos dos trabalhadores. Cobre o *déficit* da aposentadoria de apenas um milhão de aposentados federais com o mesmo volume

de dinheiro dedicado ao maior orçamento da República: o da Saúde. A lista dos privilégios dos privilegiados é longa e vergonhosa. O Brasil tem feito escolhas insensatas sobre quem premiar com recursos públicos e é por isso que permanece tão desigual (O GLOBO, 27/04/2003).

Em função das escolhas equivocadas que o Brasil tem feito e visando a corrigi-las, Leitão defende a focalização, por entender que esta constitui uma “ferramenta que permite aumentar a eficiência do gasto social e tirar o país do pântano no qual se encontra, em que, mesmo aumentando os recursos para a área social, continua tendo uma imensa pobreza e uma inaceitável desigualdade” (O GLOBO, 27/04/2003).⁸⁴

Conseqüentemente, as políticas de AA seriam medidas capazes de fazer com que os recursos públicos chegassem aos que mais necessitam: os pobres e os negros. As AA seriam uma medida para alterar a distribuição do fundo público que tem contribuído para manter as desigualdades, inclusive de raças. Comemorando o início do debate sobre as políticas de AA e destacando a questão do racismo, a jornalista escreveu:

Este é um momento decisivo da ampliação da democracia brasileira, do fortalecimento da economia, da construção da nação. É o do encontro do Brasil com sua própria História.

Muito disparate será dito. Haverá radicais de lado a lado. Idéias infelizes, propostas insuficientes. Controvérsias. Mas felizmente o debate começou. E discutindo, encontraremos soluções.

Só não vale mais negar a existência do problema. A desigualdade racial e o racismo são dolorosas verdades que o Brasil precisa encarar. (O GLOBO, 02/09/2001).

Em suas colunas, Leitão não deixou de se pronunciar sobre as críticas feitas sobre as AA e as cotas, inclusive em editoriais do jornal no qual trabalha. Sobre a idéia de que as AA são importadas dos EUA, ao invés de focar as diferenças, preferiu ressaltar as similaridades existentes entre Brasil e EUA: “são dois países grandes, multiétnicos, jovens, formados por imigração, que tiveram a escravidão como sustentáculo de suas economias, que tiveram que enfrentar o trabalho da integração pós escravidão e fizeram mal o seu trabalho” (entrevista concedida à pesquisadora no dia 8/12/2005). Se há similaridades entre a história dos dois países,

⁸⁴ Na direção oposta de autores que entendem as AA como políticas focalizadas orientadas pelo modelo neoliberal, com os quais Leitão divergia, Feres Júnior (2004, p. 297) afirma que “Apesar da avalanche neoliberal que varreu o mundo nas últimas duas décadas, políticas próprias do Estado de Bem-Estar ainda estão em funcionamento em todos os países democráticos modernos, sem exceção. Todos praticam algum tipo de compensação ou de proteção às populações desfavorecidas. [...] Se entendermos isso claramente, podemos ver que a ação afirmativa é só mais uma política do Estado de Bem-Estar Social”.

conseqüentemente muitos dos desafios também são comuns e, portanto, não vê problema que as soluções possam ser compartilhadas.

Leitão também não compartilha um dos temores apresentados em editoriais do jornal O Globo, de que as políticas de AA promoveriam uma divisão racial ou o ódio racial no país. Ao contrário, afirma que:

Não são as ações afirmativas que vão criar uma divisão racial. Não produzirão o racismo. As divisões existem hoje, sempre existiram. Quem quiser saber delas, ouça o que os negros têm a contar do seu cotidiano. Para varrer todo o lixo amontado daquele tempo e dos tempos que se seguiram, dos erros reiterados, o país precisa se dedicar à lenta construção de uma sociedade sem preconceito. O caminho é longo, estamos atrasados. (O GLOBO, 02/06/2006).

A defesa das AA, e entre estas a adoção de cotas, é certamente parte desse caminho que o país começa a trilhar, e Miriam Leitão não vê incompatibilidade entre estas políticas e o investimento maciço na educação básica. Este é mais um diferencial entre ela e o posicionamento tanto do jornal, quanto de seu colega e superior Ali Kamel, que apresentam a única proposta de que o investimento em educação básica por si só resolverá o problema da baixa presença dos afro-descendentes na universidade pública.

Fazendo uma espécie de balanço sobre o debate das políticas de AA ocorrido na imprensa brasileira, Miriam Leitão afirma que “vive entre a alegria e a tristeza” (Entrevista em 08/12/2005). Por um lado, se sente muito feliz porque o debate está acontecendo: a imprensa, mesmo contrariada, tem aberto mais espaço para a discussão que há dez anos, quando o silêncio era total. Reporta-se, inclusive, ao debate interno que houve no jornal O Globo, quando foi chamada a fazer uma apresentação para o conselho editorial: “considero bom o fato de terem aceitado conversar, pois pude fazer uma exposição maior sobre o tema que antes parecia estranho e exótico”.

Por outro lado, Míriam se diz triste e pouco orgulhosa sobre o debate que o Brasil está tendo. Afirma: “Parece um vale-tudo. Nega-se o que é visível, aparecem dados que destoam da realidade, ouve-se mais um lado que o outro”. (O GLOBO, 19/03/2005). Mas insiste que se o Brasil quiser vir a ser a democracia racial que sonhou ser, precisa definitivamente entender que “este é um país que escravizou os negros por três séculos e meio e hoje os discrimina”. Esse entendimento constitui o ponto de partida do debate que o Brasil não pode mais adiar.

A partir da análise dos editoriais do jornal O Globo, das colunas e do livro de Kamel e das colunas de Leitão foi possível perceber as principais linhas de argumentação presentes no debate público. Muito embora a posição do jornal, bem como a de seu editor, seja abertamente contrária às cotas, foi interessante perceber, como no interior do próprio jornal há vozes divergentes como a de Leitão. Vale ressaltar que outras vozes foram ouvidas nesse debate, em um processo, mesmo que muitas vezes pouco aprofundado, mas de qualquer maneira, importante.

CONCLUSÕES

Este estudo se situa no conjunto de pesquisas que mostram que a sociedade brasileira tem profundas desigualdades, baseadas não somente em questões de classe, como tradicionalmente se reconhecia, mas também fundamentadas em dinâmicas raciais. Este trabalho também assinala que as políticas de AA surgiram como uma resposta possível, entre outras, a uma situação social em que a contradição entre a enunciação dos direitos legais e o cumprimento desses direitos estava longe de satisfazer as reivindicações de grupos sociais que há muito se organizavam e se mobilizavam para que fossem cumpridos.

No caso da universidade, as desigualdades no acesso e na permanência são amplamente reconhecidas pelo conjunto da sociedade, embora haja desacordos no que tange às suas justificativas, bem como às soluções propostas. Uma das questões mais importantes que aparece nesta pesquisa é a divergência entre aqueles que justificam as disparidades existentes em seu interior priorizando as variáveis de classe e os que, ao contrário, enfatizam as questões raciais ou de cor. Uma segunda questão que merece destaque é que mesmo aqueles que se colocam no campo da luta anti-racista, em alguns momentos do debate colocam-se em posições opostas, porque propõem soluções baseadas na raça ou cor, na classe e ainda na combinação de ambos os critérios. Uma terceira questão que articula os discursos se dá nas perspectivas com respeito à universidade em suas questões interiores: as discrepâncias entre a universidade desejada, idealizada ou criticada e as mudanças imaginadas como possíveis pelos diferentes atores sociais, que se cruzam também com as análises classe e raça ou cor.

Nesse entrecruzamento, elaboram-se justificativas, surgem momentos de acordos e divergências entre as múltiplas perspectivas, sempre atravessadas por tensões, que tratam de viabilizar uma resposta geral que explique simultaneamente problemas de classe e raça ou cor.

Como demonstrado no segundo capítulo, todos parecem concordar que, a começar pela cobertura oferecida, o ensino superior está longe de ser um bem social disponível para o conjunto da população que nele deseja ingressar, apesar da expansão lograda nos últimos 40 anos. Ao contrário, menos de 18% da população brasileira tem acesso a um curso universitário, sendo que destes, quase 70%

estudam em universidades, centros de estudo ou faculdades isoladas mantidas pela iniciativa privada, muitas vezes mais preocupada com os lucros do que com a qualidade de ensino oferecido.

No que tange ao público que frequenta o ensino superior brasileiro, muitos estudos vêm demonstrando tendência à diversificação. Contribui para tal diversificação a criação de cursos noturnos, embora sua oferta ainda seja muito pequena nas universidades federais, nas quais apenas 24,8% das vagas são oferecidas neste período. A expansão ocorrida fez com que a cobertura se estendesse para além dos grandes centros, para alunos de diferentes faixas etárias e das variadas faixas de renda, o que permitiu incrementar a presença de trabalhadores e de seus filhos no ensino superior.

Entretanto, nos últimos 20 anos, muitos estudos fundamentados nos dados produzidos pelos órgãos oficiais do país começaram a denunciar mais uma das desigualdades presentes na sociedade e na universidade brasileira — a subrepresentação dos grupos que se autodenominam afro-descendentes.

São inúmeras as disparidades, baseadas em critérios de raça ou cor, existentes no interior do sistema de ensino brasileiro e que têm se perpetuado pelos últimos 100 anos, que esses estudos detectaram e tornaram públicas. O aumento da escolaridade, por exemplo, foi comum para todos os grupos, mas o fosso entre os que se autodeclaram brancos e afro-descendentes, em média de 2,3 anos de estudos, se mantém inalterado e assim continuará, se não forem tomadas medidas específicas.

No que se refere ao ensino superior, pesquisas têm revelado que enquanto um em cada dez brancos conseguem concluí-lo, apenas um em cada 50 pretos, pardos ou indígenas alcançam o mesmo nível de ensino. Um olhar mais atento nota ainda uma profunda hierarquização dentro do sistema de ensino superior, porque os cursos considerados de alto prestígio social e, conseqüentemente, de maior demanda, são destinados quase que exclusivamente ao grupo que se autodeclara branco.

As justificativas dadas para tal situação, tanto na literatura e no debate público, quanto pelos movimentos sociais são variadas. Uma das linhas de argumentação presentes no debate entende que a baixa presença dos afro-

descendentes na universidade se deve ao fato de terem freqüentado escolas de ensino básico de baixa qualidade e por serem pobres. Enfatizando questões educacionais e de classe social, pretende-se mostrar que a subrepresentação dos afro-descendentes no ensino superior não se deve a problemas de racismo. No máximo, admite-se o racismo existente no passado, fruto da escravidão, mas que se diluiu ao longo do tempo, principalmente pelo processo de miscigenação ocorrido no país. Esta é a posição, por exemplo, de Ali Kamel que se vem manifestando ativamente sobre o tema no debate público, mas também de professores universitários como José Góes que, do mesmo modo, teve vários artigos publicados no mesmo jornal em que Kamel é editor.

Um segundo grupo argumenta, mesmo reconhecendo a existência do racismo na sociedade brasileira e, conseqüentemente, no interior da universidade, que os pobres em geral são excluídos do acesso à universidade e que a subrepresentação dos negros se daria fundamentalmente pelo fato de serem pobres. A exclusão seria, portanto, um problema de classe social e não racial. No âmbito do grupo entrevistado, esta visão se expressa no discurso dos movimentos sindicais.

A terceira linha de argumentação, ao contrário, enxerga claramente que a principal razão para a baixa presença de afro-descendentes na universidade é o racismo, sendo este não apenas o resultado dos processos de escravização sofridos por aquele grupo, mas, sobretudo um efeito que se perpetua no presente. Esta perspectiva é defendida pelos movimentos negros, por professores universitários e tem ganhado força no debate público, com aliados na própria imprensa, como é o caso da jornalista Míriam Leitão.

Se as explicações são distintas e divergentes, as soluções propostas também o são. Melhorar o sistema de ensino básico oferecido pelas escolas públicas é uma solução apresentada recorrentemente, pois desta forma todos os alunos, independente de raça ou cor teriam condições de disputar vagas na universidade. Esta é a perspectiva do jornal O Globo, do jornalista Ali Kamel, mas também dos pesquisadores Fry e Maggie.

Outros, ao lado da melhoria da educação básica, defendem o aumento de vagas no ensino superior público aliado a mudanças no processo de admissão, hoje centrado no vestibular. Esta é a posição dos movimentos sindicais em geral, mas

também de muitos professores universitários que lutam pela democratização do acesso à universidade pública.

Outros ainda advogam a adoção de políticas de AA como uma estratégia para enfrentar o problema em curto prazo, já que as demais soluções propostas só apresentarão resultados em médio ou longo prazo, enquanto gerações com idade para ingressar na universidade, no momento atual, continuam excluídas do acesso ao ensino superior. Assim, apesar de não divergirem sobre a necessidade de se investir no ensino básico público e de se ampliarem as vagas na universidade pública, os movimentos negros e seus aliados vêm demandando soluções mais imediatas e com resultados mais rápidos. O Pré-vestibular para Negros e Carentes, por exemplo, reivindica que os afro-descendentes entrem na universidade pública para, de dentro dela, discutir sua expansão e qualidade. Em outras palavras, não querem esperar que a universidade ideal seja construída para depois entrar; ao contrário, querem ajudar a construir a universidade em uma direção diferente, e para isso têm de estar nela.

As políticas de AA, principalmente as cotas, têm gerado muita polêmica nos países nos quais foram implementadas, tendo essas sociedades construído múltiplas justificativas para defender ou para combater sua implementação. O debate acadêmico estadunidense, por exemplo, apresenta, por um lado, pelo menos duas justificativas que dão suporte ao extermínio das políticas de AA: a *cegueira racial* e a *supremacia racial*. Por outro lado, várias justificativas são delineadas para defender a adoção destas políticas: a compensação ou reparação, a correção, a diversidade, sensibilidade racial e a redistribuição.

No Brasil, a adoção de políticas de AA no ensino superior, especialmente a implantação de cotas raciais, tem-se mostrado um tema bastante controverso. Um dos principais motivos para tal, é que apenas recentemente setores da sociedade brasileira passou a admitir com mais clareza a existência do racismo. Ainda assim, permanece no debate público a idéia de que como não houve segregação legal no país, as pessoas dos vários grupos raciais ou de cor convivem harmoniosamente. Se há algum problema de discriminação racial ou de cor, essa não é definitivamente uma marca da sociedade brasileira, mas exceções escassas.

Como demonstrado no terceiro capítulo, a forma como o brasileiro enxerga a questão do racismo está relacionada à construção histórica da identidade racial do país, que se fundou na mistura racial ocorrida, por um lado, devido à escassez de mulheres brancas e, por outro, estimulada mediante processos imigratórios subsidiados pelo governo. Em outras palavras, a miscigenação se deu devido à necessidade imposta pelo processo de colonização, mas, sobretudo, em função da clara estratégia de branquear o povo brasileiro. Tal política advém da compreensão de que a raça negra era inferior e do pessimismo instalado em torno do futuro do país, se ele se mantivesse majoritariamente negro. Todo esse processo gerou conseqüências decisivas para a conformação da identidade racial brasileira.

Ao estimular a mistura entre as diferentes raças, os dirigentes brasileiros acabaram por adotar prática radicalmente oposta àquela adotada por outros países multirraciais que construíram suas economias com base na escravidão. Estes defendiam a pureza racial e, conseqüentemente, a segregação, já que a mistura era sinônimo de enegrecer, enquanto no Brasil era exatamente a mistura que iria aos poucos branquear e tornar o país melhor.

Contraditoriamente, os resultados de uma estratégia racista resultaram na construção da idéia de que o país seria um paraíso racial, sem racismos e sem discriminação com base em raça ou cor. Em outras palavras, uma democracia racial. Esta idéia já não representa consenso, mas ainda permanece viva na sociedade brasileira, havendo diferentes perspectivas de enxergá-la no debate atual.

Os movimento negros são os maiores críticos da democracia racial, que juntamente com seus pesquisadores e seus aliados, vêm tratando de trazer a público as falácias que ela engendra e as conseqüências por ela provocadas. Aliada à miscigenação, a democracia racial tem sido muito danosa para os afro-descendentes por mascarar o racismo, as injustiças por ele produzidas, prejudicar a construção de sua identidade, impossibilitar a sua organização, além de obscurecer o debate sobre o racismo, transformando-o em tabu.

Mas o mito da democracia racial tem também seus defensores. No âmbito do debate acadêmico, alguns dos autores visitados entendem que este continua a ser um projeto a ser construído, e que não pode ser abandonado por ainda não ter alcançado sua meta, pois continua válida. Dizendo de outro modo, uma sociedade

na qual as pessoas de todas cores convivam em harmonia é um projeto que não pode ser repudiado. Conseqüentemente, a construção da identidade afro-descendente, a ser forjada a partir da negação da identidade miscigenada, é considerada um equívoco, bem como a estratégia de opor uma identidade afro-descendente, que inclui pretos e pardos de acordo com classificação do IBGE, à branca, resulta preocupante, por cindir a sociedade em duas raças, podendo gerar ódio racial. Também não faz sentido se falar em cultura afro-descendente no Brasil, já que a cultura de origem africana foi incorporada e passou a conformar a identidade racial brasileira.

Como demonstrado no capítulo 2, outras perspectivas vêm sendo colocadas no debate acadêmico, a partir de críticas às posições acima comentadas (COSTA, 2006). Um dos acordos destacados entre ambas é a existência do racismo na sociedade brasileira e a necessidade de combatê-lo, embora as soluções propostas sejam divergentes. O uso político da categoria *raça*, feito pelos movimentos negros e seus aliados tem sido criticado, pois estes, ao identificarem a polaridade brancos e afro-descendentes (que inclui pretos e pardos) como fator importante para a distribuição dos bens sociais, transformam-na também em fator estruturante para a conformação da identidade afro-descendente. Esta, por sua vez, dar-se-ia mediante a absorção da cultura afro-brasileira. Ora, a raça ou cor, mesmo sendo um fator importante para a construção das desigualdades sociais, não é a única e não sintetiza os demais elementos que as compõem, quais sejam, classe, gênero, diferenças regionais, entre outras.

Com relação ao discurso da mestiçagem, as perspectivas minimizam sua importância para a conformação da identidade brasileira. Por um lado, os movimentos negros e seus aliados, geralmente, reduzem os processos históricos de mestiçagem a uma estratégia utilizada pelos grupos dominantes para dissimular o racismo; enquanto, por outro lado, os críticos dos movimentos negros não reconhecem como estes processos foram decisivos, não apenas para a construção e manutenção do racismo, mas para impedir que a discussão sobre questões raciais e racismo entrassem na agenda política brasileira.

No que tange à questão cultural, como se assinalou no capítulo 2, os movimentos negros e seus aliados, bem como seus críticos, têm sua posição

criticada. Os primeiros, pela tentativa de transformá-la em instrumento da política anti-racista e, os segundos, por deixarem de enxergar seus movimentos de transformação, à medida que a percebem como um conjunto de representações cristalizadas.

Na questão mais específica das políticas de AA na universidade, foi possível perceber algumas tendências de acordos e tensões no debate, seja ele travado na academia, pelos movimentos sociais, ou publicamente, embora as posições tenham apresentado variações, segundo a visão dos atores sociais e o lugar social de onde falam. Assim, dependendo da instituição da qual o ator social é parte, das ações que esta vem empreendendo ou da história pessoal do informante, o discurso apresentou variações.

Considerados os discursos acadêmico e da imprensa, uma das tendências mais consistente com respeito à implementação da política de AA na universidade é a de que ela está longe de constituir um acordo. Os discursos acadêmicos e da imprensa são claramente heterogêneos com setores de ambos a favor e outros contrários às AA. A solução proposta pelos que não são favoráveis a essas políticas é a adoção de políticas universais, no que diz respeito à educação básica. Entretanto, a reivindicação de que o Estado faça um investimento maciço neste nível de ensino é um consenso em todos os discursos, mesmo entre aqueles que defendem as políticas de AA.

Outra tendência percebida nesta pesquisa, é que quando se analisam os discursos de instituições e pessoas que militam em movimentos sociais, especialmente aqueles vinculados à causa dos afro-descendentes, as AA são ponto de convergência, embora no passado recente estas medidas não gozassem do mesmo nível de aceitação. Até em organizações sindicais, que tradicionalmente defendem políticas pautadas em critérios apenas de classe, é possível perceber posicionamentos favoráveis às AA, às vezes combinando critérios de raça ou cor com o de classe; às vezes combinando o critério de território e classe.

Um outro ponto que emergiu do trabalho de campo se relaciona com as diferentes ações identificadas como parte do universo das AA. Entre elas, as cotas são tidas como a medida emblemática. Algumas das pessoas entrevistadas foram enfáticas em afirmar que estas são injustas por beneficiar apenas os elementos mais

privilegiados do grupo, enquanto os que mais necessitam de ajuda não a receberão. Outros afirmam que medidas como as cotas precisam ser adotadas para concretizar o acesso de grupos excluídos à universidade, e que, sem elas, tal meta não seria alcançada.

Além das cotas, algumas outras medidas mais leves aparecem no debate como a adoção de uma pontuação adicional no vestibular aos grupos que se quer priorizar; a defesa de acesso diferenciado a grupos de determinada região de pobreza, mediante acompanhamento permanente da universidade a determinadas escolas dessa mesma região. Além destas medidas, os cursos preparatórios para o vestibular, atividade que vem sendo empreendida pelos movimentos sociais desde 1994, continuam ocorrendo e, como se descreveu no capítulo 5, recebem total aprovação da imprensa.

Se o pré-vestibular é aceito como uma ação afirmativa “que não é perigosa”, porque não estimula o ódio racial ou desafia os critérios meritocráticos, o risco se intensifica na discussão das cotas. Principalmente quando o assunto é o grupo que deverá ser beneficiado por elas e quais os critérios a serem considerados. Essa tendência aparece muito explícita no capítulo 4, no qual aparecem três modelos para entender as relações entre raça e classe. O primeiro grupo, que eu chamei de “conciliador”, representado por alguns movimentos sociais, concordam em articular o critério de raça ou cor com o de classe social, como uma estratégia de conciliação, já que atender aos grupos mais pobres ou oriundos de escolas públicas é uma mensagem mais aceitável na sociedade e também na universidade. Este, aliás, foi o caminho adotado pela UERJ quando da unificação das leis de cotas, bem como para a distribuição de bolsas nos programas de assistência estudantil implementados.

O segundo grupo, identificado como “principista da raça”, encontra-se mais consolidado entre militantes dos movimentos negros e do setor universitário. Estes privilegiam a estratégia de usar as políticas de AA como instrumento para o fortalecimento da identidade afro-descendente, o que os leva a defender o critério exclusivo de raça ou cor, independente da situação socioeconômica do candidato. Esses mesmos grupos utilizam ainda o argumento de que todos os afro-descendentes são vítimas de racismo na sociedade brasileira, independente de sua posição social.

O último grupo, que denominei “principista da classe”, defende exclusivamente o critério de classe social, ou seja, que as AA devem ser apenas para os mais pobres, porque não seria justo oferecer um benefício para quem já é privilegiado e poderia ter acesso à universidade independente da política.

Em vários espaços, seja o acadêmico, o público ou ainda de acordo com a voz dos informantes por mim entrevistados, tem havido uma preocupação em enfocar um conceito ampliado de política de AA. Nesse sentido, o jornal O Globo advoga políticas de AA universais, o que vai de encontro ao conceito mesmo deste tipo de política, que pressupõe uma ação específica para garantir que determinados grupos tenham acesso a um bem social que lhes tenha sido negado. Em contrapartida, tanto o debate acadêmico, quanto as pessoas ouvidas na pesquisa, integrantes de movimentos, ou não, destacaram que as AA podem ser voltadas para grupos baseados em critérios raciais ou étnicos (afro-descendentes e indígenas), mas também de gênero, de faixa etária, de necessidade especiais, entre outros. Apesar de o objeto de estudo focar na questão universitária, os entrevistados fizeram referência a outras áreas em que as AA poderiam ser aplicadas, além da educação: saúde, habitação e mercado de trabalho. Ainda no espírito do conceito ampliado de políticas de AA, há quase um consenso de que estas devem ser empreendidas pelo Estado, pela iniciativa privada e pelos movimentos sociais, ou seja, são tarefa de toda a sociedade.

No que tange às justificativas para a validação das políticas de AA, cabe sublinhar, em primeiro lugar, que a reparação ou compensação, a distribuição e a diversidade são as mais evocadas, como demonstra a literatura, tanto brasileira, quanto estadunidense. Por outro lado, outras justificativas têm sido construídas ou diferentes termos têm sido usados para dizer o mesmo. Por exemplo, no discurso dos informantes entrevistados, a justiça social foi a mais citada como justificativa para as AA, seguida da redistribuição, que poderiam, juntamente com a igualdade que também aparece, ser entendidas como tendo o mesmo sentido. Um outro aspecto a destacar é que os entrevistados que defendem sua implementação, ou mesmo a literatura sobre as políticas de AA, geralmente apresentam duas ou mais justificativas combinadas para fundamentar sua defesa, enquanto os que são contrários a tais políticas usam prioritariamente a cegueira racial como justificativa,

ou seja, a idéia de que são se deve levar em conta a raça ou cor de uma pessoa para a redistribuição de bens sociais.

Ainda sobre os argumentos que dão suporte às justificativas para as AA, identifiquei, tanto no debate público quanto no acadêmico, algumas críticas à lógica da reparação e da utilização desta política com o objetivo de fortalecer a identidade e a cultura afro-descendentes. Com relação à primeira, qual seja, a dificuldade para implementar uma política com esse fim está tanto na identificação dos grupos a serem reparados, quanto no grupo que arcará com a reparação. Esta justificativa se aplicaria mais a indivíduos do que a grupos. Além disso, se uma injustiça do passado se mantém no presente, deveria ser, ao invés de reparada, simplesmente corrigida. Assim sendo, a justificativa se desloca para a correção.

No que tange à segunda justificativa criticada, o fortalecimento da identidade e da cultura afro-descendente, uma das principais objeções identificadas no debate é que esta estratégia colocaria a identidade e a cultura a serviço da política anti-racista, ao propor que todos os pardos passem a assumir a identidade afro-descendente e uma consciência política determinada pelos grupos políticos que a construíram. Ademais, tal estratégia traria problemas para a implantação da política, pois, ao adotar tal posicionamento, abrir-se-ia espaço para críticas do tipo “sumiram com os pardos” ou de que se está importando o critério bipolar estadunidense, feitas abertamente na imprensa, na tentativa de fragilizar a política. A sugestão no intuito de, se não neutralizar, mas ao menos minimizar tais argumentos, seria adotar na operacionalização da política baseada em critérios raciais a classificação do IBGE, ou seja, a política deveria ser destinada aos pretos.

A realização da investigação de campo me possibilitou fazer um levantamento das ações que vêm sendo desenvolvidas pelas instituições selecionadas para integrar a pesquisa, por meio de entrevistas aos seus representantes e da leitura de materiais por elas produzidos. Embora a pesquisa não tenha tido o objetivo de realizar um mapeamento exaustivo da atuação das instituições envolvidas com a implementação das AA, foi possível identificar algumas tendências importantes.

A primeira delas é que a maioria das ações mencionadas são direcionadas à sociedade como um todo. Tal atitude demonstra que os movimentos e instituições que trabalham pela introdução das políticas de AA entendem a necessidade de se

investir no debate, estão dispostos a enfrentá-lo e a produzir diferentes estratégias no sentido de convencer a sociedade.

As universidades foram o segundo espaço privilegiado para a atuação das instituições pesquisadas. A efervescência decorrente do início do processo de adoção das cotas na UERJ, do PROUNI e também das experiências de concessão de bolsas por parte de algumas instituições privadas de ensino superior, em convênio com os movimentos sociais, e a necessidade de se pensar políticas de permanência para os alunos cotistas na UERJ, ou em outras universidades foram alguns dos motivos citados. Entretanto, a avaliação da política da reserva de vagas que deveria, do meu ponto de vista, ser uma prioridade, por ser fundamental para o sucesso da política, não apareceu como central na atuação das instituições pesquisadas. Esta tem sido uma questão que tem ficado sob a responsabilidade quase exclusiva da UERJ.

Uma terceira frente de atuação que tem mobilizado as instituições pesquisadas é o poder executivo, cujo foco principal não é mais no âmbito estadual, mas no federal. Na esfera estadual, as instituições buscavam aprimorar a política de permanência dos cotistas e, na federal, o envolvimento em projetos como a reforma universitária, a discussão da lei de cotas para as universidades federais, o PROUNI ou os trabalhos desenvolvidos pela SEPPIR ou pela SECAD foram a tônica.

Ações junto ao poder legislativo, tanto no plano estadual, como federal, também foram mencionadas pelos representantes das instituições entrevistadas. No plano estadual, foram citadas audiências públicas sobre as experiências da UERJ e da UENF, sobre o programa de permanência dos cotistas, entre outras. Na esfera federal, intervenções relativas à lei de cotas que tramita no Congresso Nacional foi a ação mais citada.

O poder judiciário também mereceu a atenção das instituições mencionadas. Entrevistas com membros do Supremo Tribunal Federal foram realizadas para discutir o *status* legal das políticas de AA, demonstrar os resultados positivos que estas vêm apresentado, bem como os desafios que ainda precisam ser enfrentados. De todo modo, alguns pesquisadores entendem que ações junto ao poder judiciário devem ser priorizadas, já que a legalidade das AA estão sendo questionadas por instituições e pessoas físicas e alguns processos encontram-se em tramitação.

Sobre o futuro das AA, as instituições e pessoas entrevistadas mostram-se otimistas, embora reconheçam os desafios que ainda precisam ser enfrentados. Assim, o notório avanço da política no âmbito do ensino superior e, também, em outros campos comprova que mais e mais professores e a sociedade em geral têm a ela aderido, não obstante as críticas que ainda despertam. Mas problemas relativos à operacionalização da política persistem, porque as universidades não dispõem de recursos suficientes para que sejam mantidos os programas de assistência estudantil necessários. Uma outra ordem de desafios relaciona-se com as resistências que as políticas enfrentam no âmbito da universidade e da sociedade em geral, que se não a inviabilizam, certamente não contribuem para o seu sucesso.

Em suma, apesar dos problemas e limitações inerentes às políticas de AA e das controvérsias que elas despertam, que de resto fazem parte de qualquer política pública, estas, e em especial, as cotas cumprem o objetivo de promover o acesso à universidade de um número maior de afro-descendentes. É importante reconhecer que as cotas também têm efeitos de diversificar a população de afro-descendentes, por reforçar o acesso daqueles que pertenciam à classe média, que em muitos casos já acessavam a universidade, mas abre uma brecha histórica e numericamente significativa para os afro-descendentes dos setores populares que não tinham acesso, principalmente, aos cursos de maior prestígio social.

Certamente as cotas seguirão gerando controvérsias entre os principistas de todas as orientações. Elas tampouco resolverão o racismo no Brasil, nem problemas históricos, como a falta de financiamento adequado da universidade pública, ou ainda, quais são as funções mais importantes que a universidade brasileira deveria assumir no mundo globalizado, mas sem dúvida permitirão que os grupos que a ela não tinham acesso, possam de dentro dela contribuir com a discussão sobre os caminhos que deverá tomar.

Finalmente, entendendo as justificativas, acordos e tensões analisados, espero que esta pesquisa contribua para a compreensão de que AA estabelecem bases que possibilitam a consolidação de um modelo de ação político-educativa mais comprometido com a noção de justiça redistributiva de bens sociais. Ao mesmo tempo em que apresentam limitações e riscos, sobretudo de essencializar a identidade afro-descendente, as AA são talvez o instrumento mais apto para

viabilizar, mesmo de maneira restrita, a correção de injustiças históricas e contemporâneas produzidas pela sociedade brasileira no campo da educação superior.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*. Jan-Abr 2001, n.º 16.
- BELTRÃO, Kaizô I. Raça e fronteiras sociais: lendo nas entrelinhas do centenário hiato de raças no Brasil. *In: SOARES, Sergei et al. (Orgs.). Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005, 41-92.
- BELTRÃO, Kaizô I. e TEIXEIRA, Moema De Poli. Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias. *In: SOARES, Sergei et al. (orgs.). Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005, 141-193.
- BERNARDINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. *In: BERNARDINO, Joaze e GALDINO, Daniela (Org.). Ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 15-38.
- BERNASCONI & LOTT, Introduction to *The idea of Race*. In BERNASCONI & LOTT (Eds.) Indianapolis: Hackett Publishing Co., 2000, p. vii-xviii.
- BOK, Derek e BOWEN, William G. *O curso do rio*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- BORGES, Rosane da S. O já-dito e o não-dito: o papel da imprensa no debate sobre as cotas. *In: SILVA, Cidinha da. Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003, p. 233-255.
- BRANDÃO, André. Raça, democracia e indicadores sociais. *In OLIVEIRA, Iolanda de (Org.) Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro, DP&A. 2003, p. 19-72.
- Brasil. Lei n.º 7668 de 22 de agosto de 1988. *Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares*.
- _____. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH*. Disponível em https://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PRODH.HTM. Acesso em 15 de agosto de 2006.
- _____. *Instituto Rio Branco*. Disponível em <http://www2.mre.gov.br/irbr/irbr/institu.htm>). Acesso em 15 de janeiro de 2007.
- _____. Lei n.º 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-

brasileira e dá outras providências. *In: SANTOS, Renato Emerson e LOBATO, Fátima. Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.241.

_____. *Câmara Federal.* Projeto de lei n.º 73/99. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/27/pdf/projeto_de_lei_7399.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988.* São Paulo: Saraiva, 2004.

Brasil. *PROUNI.* Disponível em <http://prouni.mec.gov.br/prouni/>. Acesso em 25 de janeiro de 2005.

Brasil. *Senado Federal.* Projeto de lei n.º 3.198/2000. Dispõe sobre a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor. Disponível em www.educafro.org.br/seppaa/downloads/Estatuto20da20Igualdade20Racial.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

CARVALHO, José Jorge. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília. *In: CARVALHO, José Jorge. Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.* São Paulo: Attar Editorial, 2005, p 12-61.

CÉSAR, Raquel C. L. Ações Afirmativas no Brasil: e agora, doutor? *Ciência Hoje*, vol. 33, n.º 195, Julho de 2003. Disponível em www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0155.pdf. Acesso em 25 de janeiro de 2007.

_____. Questões jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade brasileira: um estudo comparado entre a UERJ, a UNB e UNEB. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. *Série Ensaios e Pesquisas*, n.º 2, 2004. Disponível em <http://www.politicasdacor.net/documentos.pdf>. Acesso em 10 de janeiro 2003.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: política e etnicidade. *In: COSTA, Sérgio. As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações.* Belo Horizonte: Editora da FMG, 2002, p.115-129.

_____. Desigualdades raciais e identidades. *In: COSTA, Sérgio. As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações.* Belo Horizonte: Editora da FMG, 2002, p.131-151.

_____. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

CHAUÍ, Marilena. A universidade na sociedade. *In: CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade.* São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 9-41.

CUNHA, Luiz A. A universidade reformanda. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

Editorial. Confusão racial. O Globo, 23/01/2004. p.6.

Editorial. Cotas raciais. O Globo, 11/03/2004, p. 6.

Editorial. Ação Afirmativa. O Globo, 15/03/2005, p. 6.

Editorial. Cotas raciais. O Globo, 29/12/2005, p. 6.

Editorial. Rota invertida. O Globo, 27/03/2006, p. 6.

Editorial. Ação afirmativa. O Globo, 28/05/2006.

Editorial. Ação Afirmativa. O Globo, 24/08/2006.

EZORSKY, Gertrude. *Racism & Justice: The Case for Affirmative Action.* Ithaca and London: Cornell University Press, 1991.

FERES JÚNIOR, João. *Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas.* Econômica, Rio de Janeiro, v. 6, n.º 2, p. 291-312, dez., 2004.

_____. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. *In: FERES JÚNIOR, João e Zoninsein, Jonas. Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.* Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

FERNANDES, Fátima L. *Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior: os impactos da introdução das leis de reserva de vagas na UERJ.* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

FISCHMAN, Gustavo E., HAAS, Eric. "Education & Consent: Critical Discourse Analysis and Higher Education" Invited address at Institute for Advanced Studies Research Seminar, Lancaster University, Lancaster, England, December 6, 2005.

FRANCIS, Leslie, P. *In defense of Affirmative Action*. In: CAHN, Steven M. (Edited by) *Affirmative Action and University: A Philosophical Inquiry*. Philadelphia: Temple University Press, 1993, p. 9-47.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FRY, Peter. *A persistência da raça: Ensaio Antropológico sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

GLASS, Ronald David. *Understanding race and racism: toward a race-critical anti-racism education*. Mimeo, 2004.

GÓES, José Roberto P. de. *Cotas, um remédio que é veneno*. O Estado de São Paulo, 13/04/2004. Disponível em http://www.sintufsc.ufsc.br/periodicos/reforma_universitaria/m_11.htm. Acesso em 17 de dezembro de 2006.

_____. *Os manifestos e a escrava Inês*. O Globo, 14/07/2006. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/AcoesAfirmativas>. Acesso em 17 de dezembro de 2006.

_____. *Histórias mal contadas*. O Globo no dia 09/02/2006. Disponível em <http://www.experimenteoglobo.com.br/flip/>. Acesso em 09/02/2006.

GOMES, Nilma L. Programa Ações Afirmativas na UFMG: uma proposta corajosa. In: GOMES, Nilma L. e Martins, Aracy A. (Orgs.). *Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004, p. 37-59.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

_____. *Democracia racial*. USP, 2001. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/AcoesAfirmativas/bancodocumentos.asp>. Acesso em 15 de setembro de 2006.

HASENBALG, Carlos. Entre os mitos e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos C. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: IOCRUZ/CCBB, 1996.

_____. Perspectiva sobre raça e classe no Brasil. In: HASENBALG, Carlos, SILVA, Nelson do Valle e LIMA, Márcia (Orgs.) *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999, p.126-147.

HERINGER, Rosana. Mapeamento de Ações e Discursos de Combate às Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, n.º 2, 2001, p. 291-334.

_____. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Rio de Janeiro: *Cadernos Saúde Pública*. 18 (suplemento), 2002, p. 57-67.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília/Rio de Janeiro: IPEA, n.º 807, jul. de 2001 (texto para discussão).

IBASE. *Sonhar o futuro, mudar o presente: diálogos contra o racismo, por uma estratégia de inclusão racial no Brasil*. Rio de Janeiro: IBASE, 2003.

INEP. Sistema de avaliação da Educação Superior. *Censo da Educação Superior. Resumo técnico*. Brasília-DF, outubro de 2003. Disponível em www.inep.gov.br/download/superior/censo/resumo_tecnico_2002.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2006.

_____. *Censo da Educação Superior 2004. Resumo Técnico*. Brasília – DF 2005 Versão Preliminar. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=6&subcat=6#>. Acesso em 30 de abril de 2007.

_____. *Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2005*. Brasília O Instituto, 2007. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4281>. Acesso em abril de

2007.

_____. *Sinopse estatística educação básica. Censo escolar 2006.* Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4070>. Acesso em abril 2007.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006a.

_____. *Somos filhos da mistura.* O Globo, 19/09/2006a, p.6.

LARKIN NASCIMENTO, Elisa. *O sortilégio da cor: identidade raça e gênero no Brasil.* São Paulo: Summus, 2003.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campis. *In: Educação & Sociedade.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 867-891, Especial - Out. 2004.

LEITÃO, Miriam. *Marcas da exclusão.* O Globo, 13/05/2000, p. 24.

_____. *Os números revelam tudo.* O Globo, 24/11/2000, p. 18.

_____. *Nossa face.* O Globo, 05/04/2001, p. 18

_____. *Contraste racial.* O Globo, 26/08/2001, p.32.

_____. *Viva o debate.* O Globo, 02/09/2001, p.32.

_____. *Pagar para ver.* O Globo, 02/01/2002, p. 18.

_____. *Foco no pobre.* O Globo, 27/04/2003, p, 32.

_____. *A verdade de cada um.* O Globo, 11/12/2003, p. 18.

_____. *Negação do visível.* O Globo, 19/03/2005, p. 30.

_____. *Borandá.* O Globo, 02/05/2006, p. 18.

LPP-UERJ. *Mapa das ações afirmativas no ensino superior.* Série Dados & Debates, outubro 2006.

LUCE, Maria-Beatriz, MOROSINI, Marília Costa. *Avaliação e credenciamento da educação Superior no Brasil.* S.D. disponível em www.uv.es/alfa-

acro/documentos/documentosproyecto/acreditacionbrasil.pdf, acesso em 15 novembro de 2006

MACHADO, Elielma A. *Desigualdades “raciais” e Ensino Superior: um estudo sobre a introdução das “Leis de reservas de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000-2004)*. Tese de Doutorado, defendida na UFRJ em 2004.

MAGGIE, Yvonne. Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n.º 96 - Especial, p. 739-751, out. 2006.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: Reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n.º 88, p. 845-866, Especial - Out. 2004.

MARTINS, André R. N. Racismo e imprensa – argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades *In: SANTOS, Sales. A. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos), p. 179-207.

MARX, Antony. *Making race and nation: a comparison of the United States, South Africa, and Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MEDEIROS, Carlos Alberto. *Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

MENDONÇA, Ana Waleska, P.C. A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo Maio-Agosto 2000, n.º 014, p. 131-150.

MOHELEKE, Sabrina *Fronteiras de igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, mar. 2004.

MOSES, Michele. Affirmative Action and the creation of more favorable contexts of choice. *American Educational Research Journal*. Spring 2001, vol. 38, n.º 1, p. 3-36.

_____. *Affirmative Action*. In: MOSES, Michele S. *Embracing race: why we need race-conscious education policy*. New York and London: Teachers College, Columbia University, 2002, p. 106-152.

MOSES, Michele and CHANG, Mitchell J. Toward a Deeper Understanding of the Diversity Rationale. *Educational Researcher*. Washington, DC, Volume 35, Number 1 January/February, p. 6-11, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Alexandre. *Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: estudo sobre os Cursos Pré-vestibulares populares*. Dissertação de Mestrado defendida na UERJ, 1999. Disponível em <http://alex.nasc.sites.uol.com.br/index.htm>

OSORIO Rafael G.; SOARES, Sergei. A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, Sergei et al. (orgs.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*, Rio de Janeiro: IPEA, 2005, p. 21-34.

PAIXÃO, Marcelo J.P. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Manifesto anti-racista: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Rio de Janeiro, DP&A; LPP/UERJ, 2006.

PETRUCCELLI, José Luis. Mapa da cor no ensino superior. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. *Série Ensaios e Pesquisas*, n.º 1, 2004. Disponível em <http://www.politicasdacor.net/documentos.pdf>. Acesso em 10 de janeiro, 2003.

_____. *Classificação étnico-racial brasileira: onde estamos e aonde vamos*. Rede de estudos de Ação Afirmativa. Texto para discussão, n.º 1, 2006. Disponível em http://aasn.iuperj.br/portugues/txt_discusao.htm. Acesso em 10 de novembro de 2006.

PINTO, José Marcelino de R. O acesso à educação superior no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n.º 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

Rio de Janeiro. Projeto de Lei n.º 1.653/2000.

Rio de Janeiro. Projeto de Lei n.º 2.490/2000.

Rio de Janeiro. Decreto-lei n.º 3.542/2000.

Rio de Janeiro. Lei n.º 3.708/2001.

Rio de Janeiro. Decreto n.º 29.090/2001.

Rio de Janeiro. Decreto n.º 31.468/2002.

Rio de Janeiro. Decreto n.º 30.766/2002.

Rio de Janeiro. Lei n.º n° 4.061/2003.

Rio de Janeiro. Lei n.º 4.151/2003.

SANTOS, Márcio André O. *A Persistência Política dos Movimentos Negros Brasileiros: Processo de Mobilização à 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

SANTOS, Renato E. dos. Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes. *In: SANTOS, Renato Emerson e LOBATO, Fátima. Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.127-153.

_____. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da UERJ. *In: JUNIOR, João Feres e ZONINSEIN, Jonas. Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

SANTOS, Sales Augusto. Ação afirmativa e mérito individual. *In: SANTOS, Renato Emerson e LOBATO, Fátima. Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 83-125.

_____. SANTOS, Sales A. Introdução. *In: SANTOS, Sales A. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos), p. 13-29.

SALES, Sandra. Universidade pública e políticas de cotas: *um debate aberto*. *Boletim de Políticas Públicas*. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas – LPP-UERJ, n.º 3, jun.-set. 2002.

SEYFERTH, Giralda. A colonização e a questão racial nos primórdios da república. *In: SALGUEIRO, Maria Aparecida A. A república e a questão do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 27-46.

_____. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Mana: estudos de antropologia social*, Rio de Janeiro, v. 3, n.º 1, p. 95-131, 1997.

STUBRIN, Florência. Um retrato das desigualdades no ensino superior. *Advir*, n.º 19, setembro de 2005, p. 72-74.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

TERRÉN, Eduardo. El analisis de la cuestion racial en el desarrollo de la sociología. *In: TERREN, Eduardo (Ed.) Razas en conflicto: perspectivas sociológicas*. Rubi (Barcelona): Anthropos Editorial, 2002, p.7-41.

The New York Times. World View Podcast. September 23, 2006. Disponível em <http://www.nytimes.com/2006/09/23/weekinreview/24worldview.ht>.... Acesso em 23 de setembro de 2006.

UERJ/Comuns. *Reserva de vagas*, 2003. Disponível em <http://www2.uerj.br/~comuns/reserva.htm#leis>. Acesso em 22 janeiro 2007.

UNESCO. *Declaração e Plano de Ação da III Conferência de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

YOSSO, J. Tara; et al. From Jim Crow to Affirmative Action and Back Again: A critical Discussion of Racialized Rationales. *Review of Research in Education*. Washington, DC, n.º 28, p. 1-25, 2004.

ANEXOS

ANEXO I

ATORES ENTREVISTADOS

1. Movimentos negros e lideranças

Movimento Negro Unificado – Júlio César

ONGs

Centro de Articulações de Populações Marginalizadas (CEAP) - Ivanir dos Santos

Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA) - Humberto Adami

Conselho de Entidades Negras do Interior do Estado do Rio de Janeiro (CENIERJ) – Lia Vieira

Campanha

Diálogos Contra o Racismo - Rosana Heringer (Actionaid)

2. Movimentos que lutam a favor das AA na educação

Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro) – Frei David Santos, Renato Ferreira

Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) – Alexandre do Nascimento

3. Movimentos docentes

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) – Roberto Leher

Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ASDUERJ) – Nilda Alves

SINPRO – Rio – Glória Ramos

4. Movimentos estudantis

União Nacional dos Estudantes (UNE) – José Carlos Brasil Filho

Diretório Central dos Estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DCE/UERJ)– Paula Almada, Luciene Marcelino Ernesto

Movimento dos Sem Universidade (MSU) – Sérgio Custódio

Coletivo Denegrir – Allyne Andrade

5. Gestores de Instituições de Ensino Superior

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Coordenação do Pro-inciar - Márcia Souto

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) – Diretor da Faculdade de Educação - José Carmelo

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) – Pró-Reitora de Extensão Comunitária – Sônia Mendes

6. Representantes de funcionários administrativos de universidades

Sindicato dos Trabalhadores das Universidades Públicas Estaduais - RJ SINTUPERJ –Vanja

8. Especialistas na área de relações raciais e coordenadores de instituições de pesquisa área de relações raciais

Magali Almeida (Pró-Afro/UERJ)

Raquel César (PPCOR/LPP/UERJ)

Marcelo Paixão (UFRJ)

Verena Alberti (CPDOC/FGV)

Amílcar Araújo Pereira (CPDOC/FGV)

Peter Fry (OBSERVA/UFRJ)

João Feres Junior (IUPERJ)

André Brandão (UFF)

Elisa Larkin Nascimento

José Luis Petruccelli (IBGE)

9. Imprensa

Marceu Vieira (Jornal O Globo)

Miriam Leitão (Jornal O Globo)

10. Aluna cotista

Dulcinéa de Azevedo Oliveira

11. Ativistas ou políticos negros

Abdias Nascimento

Benedita da Silva

Jurema Batista

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como o Sr. /Sr.^a caracterizaria a situação do Ensino Superior no Brasil hoje?
2. Dentro do quadro que o Sr. /Sr.^a descreveu, qual a significância das políticas de Ação Afirmativa?
3. O que o Sr./ Sr.^a entende por políticas de AA?
4. Como foi o processo (leituras, experiência pessoal, de formação e profissional, mudanças a nível social e político) que ajudou o Sr. /Sr.^a a desenvolver esse entendimento?
5. Há diferenças entre a sua posição pessoal e a posição de sua instituição?
6. Como foi o processo (eventos, mudanças políticas e sociais) que contribuiu para o desenvolvimento desse entendimento na instituição?
7. Quais as ações que vêm sendo empreendidas pela sua instituição no campo das AA?
8. Quais as pessoas e instituições que o Sr. /Sr.^a destacaria no campo das AA?
Por que?
9. Qual a avaliação que sua instituição faz da situação atual e futura das políticas de AA no Brasil?
10. Como o Sr. /Sr.^a compararia a situação das AA no Brasil e nos Estados Unidos

