UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SÉRGIO PEREIRA DOS SANTOS

"OS 'INTRUSOS' E OS 'OUTROS' QUEBRANDO O AQUÁRIO E MUDANDO OS HORIZONTES": AS RELAÇÕES DE RAÇA E CLASSE NA IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS SOCIAIS NO PROCESSO SELETIVO PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFES – 2006-2012

VITÓRIA
2014

SÉRGIO PEREIRA DOS SANTOS

"OS 'INTRUSOS' E OS 'OUTROS' QUEBRANDO O AQUÁRIO E MUDANDO OS HORIZONTES": AS RELAÇÕES DE RAÇA E CLASSE NA IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS SOCIAIS NO PROCESSO SELETIVO PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFES – 2006-2012

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, no semestre 2014/02.

Orientadora: Profª. Drª. Ivone Martins de Oliveira

VITÓRIA
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Santos, Sérgio Pereira dos, 1977-

S237i Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012 / Sérgio Pereira dos Santos. – 2014.

390 f. : il.

Orientador: Ivone Martins de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Universidade Federal do Espírito Santo. 2. Direito à educação. 3. Discriminação racial. 4. Ensino superior. 5. Racismo. 6. Relações raciais. 7. Programas de ação afirmativa – Educação. I. Oliveira, Ivone Martins de, 1962-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SÉRGIO PEREIRA DOS SANTOS

"OS 'INTRUSOS' E OS 'OUTROS' QUEBRANDO O AQUÁRIO E MUDANDO OS HORIZONTES": AS RELAÇÕES DE RAÇA E CLASSE NA IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS SOCIAIS NO PROCESSO SELETIVO PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFES – 2006-2012

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 21 de novembro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Osvaldo Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Renísia Cristina Garcia Filice
Universidade de Brasília

Professor Doutor Ahyas Siss
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

À querida professora Drª. Maria Aparecida Santos Corrêa (in memoriam).

Aos sujeitos desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

> Uma tese de doutorado representa um algo especial na vida de qualquer mortal que tenha ousado passar por esta aventura [...]. Enfim, dado que agora posso dizer 'que bom que deu tudo certo', falarei isso para encorajar os que seguem depois. Não desistam: é bonita a passagem daqui desta margem do rio (PAIXÃO, 2014, p. 21).

Agradeço, com total carinho e consideração, a toda minha família, em especial à minha mãe, Maria, ao meu pai, João (*in memoriam*) pelo ensinamento do valor da escolarização.

Ao meu Tio João Miguel e à sua família pela confiança e apoio na realização de meus sonhos acadêmicos, pessoais e profissionais.

Agradeço à professora, grande amiga e orientadora, Drª. Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (*in memoriam*) por me ensinar a ser um humano melhor, um pesquisador competente e por me mostrar o valor da liberdade e da esperança por um mundo melhor, mais justo, mais democrático e mais igualitário. Sou eternamente grato a essa pessoa que iluminava a tudo e a todos. Por onde passava, tornava menos dura a vida e mais esperançoso o mundo.

Agradeço à professora orientadora Drª. Ivone Martins de Oliveira, pelo acolhimento, confiança, competência e perspicácia profissional, acadêmica e humana. Suas orientações detalhadas e amplas, democráticas, sábias e pertinentes deram a este trabalho um brilhantismo especial e fundamental para o avanço da pesquisa científica.

Aos meus grandes amigos e professores, Drª. Luiza Mitiko Y. Camacho e Drº. Thimoteo Camacho, grandes incentivadores na minha formação humano-profissional. Sábios orientadores da vida e da academia, ao me ensinarem a ser um ser humano mais preocupado com as agruras da sociedade. Eternamente agradecido também pelas suas pertinentes sugestões bibliográficas para esta tese.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste doutorado.

À professora Drª. Renísia Cristina Garcia Filice, da UnB, pela amizade que fizemos a partir da Anped e por suas pertinentes e valiosas contribuições teórico-práticas para esta tese.

Ao professor Drº. Ahyas Siss pela sua acolhida, amizade e profundas orientações no decorrer de minha participação como aluno especial em disciplina sobre relações raciais e ensino

superior na UFRRJ, como também pela sua acuidade acadêmica no processo de construção desta tese.

Ao professor Drº. Osvaldo Martins de Oliveira, pela amizade e sábias orientações para esta tese e pelo acolhimento em seu grupo de pesquisa sobre povos tradicionais, afro-brasileiros e cultura negra capixaba.

À professora Drª. Regina Helena Silva Simões, grande e competente professora, amiga, pela sua confiança em meu trabalho e por ter sempre sonhado comigo na minha trajetória acadêmica na Ufes.

Aos sujeitos desta pesquisa, atenciosos, solícitos e esperançosos com o sucesso deste trabalho, eternamente grato! Alunos, professores, servidores, pró-reitores e reitor, suas ricas, complexas e carinhosas falas foram fundamentais para o desenvolvimento da tese.

Aos meus amigos Tânia Chisté, Lucimar Simon, Pablo Silva, Aline Loyola, Cláudia Nardoto, Daniel Ferreira, Geiza Martins e Diogo Duarte pela amizade e apoio na transcrição de alguns depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

A tod@s professores e funcionários do PPGE pela competência profissional-acadêmica e sensibilidade humana.

À professora Drª. Andrea Bayerl Mongim pela amizade, acolhimento e experiências profícuas no seu competente grupo de pesquisa sobre Ações Afirmativas no Brasil e no Espírito Santo.

Ao professor Drº. Amauri Mendes Pereira da UFRRJ pela sua atenção, amizade e ricas recomendações teóricas para esta tese.

Ao professor Drº. Marcelo Paixão da UFRJ pela atenção, incentivo e valiosas sugestões bibliográficas sobre a temática das relações raciais brasileiras e norte-americanas.

Aos membros do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Ufes pelas riquezas das pessoas, pela profundidade dos debates acadêmicos e pelas lindas amizades construídas nesse espaço. Em especial, à coordenadora do Núcleo, professora Drª. Cleyde Amorim, por sua amizade, competência profissional e confiança em meu trabalho.

À Maria Cristina Figueiredo, colega e grande amiga deste doutorado. Suas palavras ricas em momentos certos, seu respeito e competência me ajudaram entender realmente o sentido da amizade e do profissionalismo. Obrigado, Cris! Ao seu companheiro, Maurício, agradeço pela amizade e apoio constante em todas as fases do doutorado.

À Turma 8 do Doutorado do PPGE, em especial aos colegas de Linha de Pesquisa "Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas": Alessandro, Maria Cristina, João, Danielli, Rafael, Vagner, Madalena e Ana Marta.

Ao professor Drº. Alexsandro Rodrigues pela rica amizade, recepção e proveitoso crescimento humano e acadêmico viabilizado no contexto do Estágio Docência deste doutorado em suas disciplinas de Currículo e Formação Docente em algumas Licenciaturas da Ufes.

À professora Drª. Eliza Bartolozzi Ferreira pelo acolhimento e carinho a nós, alunos, assim como pela riqueza teórica produzida em sua disciplina "Tópicos em Políticas Educacionais", por meio da qual possibilitou um pertinente e fértil diálogo com as relações raciais brasileiras.

Ao professor Drº. Hiran Pinel pela amizade e pelas profícuas discussões teórico-práticas sobre a questão racial brasileira no campo educacional, muitas vezes regadas a um bom café, a uma dose cavalar de humor e a uma excelente indicação bibliográfica.

À Marcia Iara Brito de Andrade, funcionária do Instituto Cândido Mendes do Rio de Janeiro, pela sua amizade e por sua solicitude constante na pesquisa e encaminhamentos da produção acadêmica deste instituto, em especial da Revista Afro-Asiáticos.

Ao funcionário Cláudio França, do setor de periódicos da Biblioteca Central da Ufes, pela sua amizade, presteza e competência nas orientações das obras referentes à tese. Seu profissionalismo foi fundamental e imprescindível para esta pesquisa.

Aos grandes amigos e debatedores eternos: Marluce Simões, Tânia Chisté, Sandra Machado, Gustavo Forde, Vanessa Rocha, Carly Cruz, Guanair Cunha, Charlini Sebim, Patrícia Rufino, Cleberson Silva, Bruno Pizzin, Cláudio Márcio, Vilmara Mendes e Andressa Colombi.

Aos alun@s e professores da Faculdade Brasileira (Fabra) pela rica experiência docente e afetiva na construção do debate e da formação no campo das relações étnico-raciais.

A díade raça e classe tem se configurado uma tradição nas pesquisas sobre as relações raciais brasileiras. Em que pese a crise das grandes narrativas nas ciências sociais, esses conceitos parecem ainda desfrutar de grande poder explicativo quando se pretende analisar a situação social dos afro-brasileiros (FIGUEIREDO, 2002, p. 26).

As explicações de dominação de raça e de classe que atribuem pesos diferentes aos aspectos coercitivo, remunerativo e moral das relações de poder não precisam ser necessariamente incompatíveis. Essas dimensões de poder podem estar diferentemente combinadas em épocas e lugares particulares (HASENBALG, 2005, p. 54).

RESUMO

A pesquisa desta tese investiga as mediações das categorias de raça e de classe social no processo de implementação do modelo de cotas sociais da Ufes para ingresso nos cursos de graduação, entre 2006 a 2012, como parte das ações afirmativas dessa universidade. Tal modelo, para incluir a população afro-brasileira no ensino superior do Espírito Santo, respeitou estritamente os critérios de renda e de origem escolar pública, não adotando o critério étnico-racial que contemplaria especificamente os negros e os indígenas. Diante disso, o autor busca sustentar a tese de que, considerando o padrão das relações raciais brasileiras produtor de assimetrias entre grupos com marcas raciais distintas, no caso de negros e brancos, as desigualdades raciais têm na operacionalização do racismo seu mote ofensivo e poderoso, ao mesmo tempo em que a classe social isolada é insuficiente na compreensão e superação do problema racial do Brasil. Portanto, na adoção de políticas de combate às desigualdades raciais no ensino superior, caberia também a utilização de medidas etnicamente referenciadas. Autores como Hall (2008) e Fraser (2006), ao trazerem a dimensão articulada e bifocal das injustiças simbólicas e das injustiças econômicas, permitem entender a complementaridade e as dinâmicas entre ambas, deslocando-se de determinismos classistas que invisibilizam o racismo como instrumento opressor nas relações sociais. Como objetivos específicos, considera: compreender o processo de construção do modelo de cotas da Ufes, para ingresso nos cursos de graduação implementado em 2008, sob a perspectiva do debate da relação entre raça e classe; examinar as políticas de ações afirmativas como respostas às demandas históricas dos afro-brasileiros no contexto da sociedade brasileira; avaliar a posição de professores e alunos de cursos de graduação da Ufes diante do ingresso de alunos cotistas, sobretudo afro-brasileiros e pobres; e investigar a relação das políticas classistas, no caso específico das cotas sociais, na superação das assimetrias raciais. Adota como procedimentos metodológicos a metodologia dialética de pesquisa considerando todas as contradições entre raça e classe no processo de implementação de ações afirmativas na Ufes. Como instrumentos de pesquisa, utiliza entrevistas de professores e alunos cotistas e não cotistas de cursos variados da universidade, assim como documentos referentes à temática. Os resultados apontam para uma "oxigenação" da universidade depois de uma entrada maior de negros e pobres, principalmente nos cursos mais elitizados, pois as cotas operam uma dimensão pedagógica de ampliar a diversidade social na academia, trazendo outras demandas, outras

afetividades, outras lógicas de mundo e concepções de sociedade para a única universidade pública do Espírito Santo. Indica que os mecanismos discriminatórios e estigmatizantes interpessoais e institucionais, vividos no contexto das cotas sociais e explícitos na pesquisa, não inviabilizam a importância das ações afirmativas, pois apontam para a universidade repensar e ressignificar seus currículos e ações pedagógicas homogeneizantes no sentido de ampliar a ideia de inclusão e de democratização de seus espaços. Reitera que a raça, em seu viés político e cultural, é operante de forma relacional e independente com a classe social no contexto da produção das assimetrias raciais brasileiras, de maneira que a ação de uma não nega a ação da outra, mesmo na relação entre ambas. Enfatiza a importância do entendimento e da materialidade das ações afirmativas como políticas de reconhecimento que combateriam as desigualdades simbólicas na Ufes. Aponta a relevância das políticas de assistência estudantil, conjugadas às cotas, como políticas de redistribuição econômica, que lidariam com as dificuldades ou ausências materiais dos discentes, principalmente dos cotistas. Conclui que as cotas étnico-raciais nas universidades brasileiras são instrumentos legítimos de luta pela educação, um direito social de oportunidade dos grupos historicamente apartados de princípios constituidores da emancipação, da cidadania, dos direitos humanos, da justiça social, da igualdade e da diferença.

Palavras-chave: Universidade Federal do Espírito Santo. Direito à educação. Discriminação racial. Ensino superior. Racismo. Relações raciais. Programas de ação afirmativa na educação.

ABSTRACT

The research of this thesis investigates the mediations of the categories of race and class in the model of implementation of social quotas at UFES for assessing graduation courses between 2006 and 2012, as part of the affirmative actions of this university. Such model, as to include African-Brazilian population in university education in Espírito Santo, included strictly the criteria of income and public schools origin, not adopting the ethnic-racial criteria that contemplates specifically black people and Indians. Given this, the author means to support the theory that considering the pattern of the Brazilian racial relations that produce asymmetries among groups with distinct racial marks, in the case of black people and white people, racial differences have operationalization its offensive and powerful offensive motto, at the same time that the isolated class is insufficient in the overcome and understanding of Brazil's racial problem. Therefore, in the adoption of policies that fight racial inequality in university education, it would also be relevant the use of measures ethnically referenced. Authors like Hall (2008) and Fraser (2006), when they bring the articulated and bifocal dimension of the symbolic and economical injustices; they allow the understanding of the complementarity and the dynamic between them, moving from classist determinisms that rend racism as oppressing instrument in social relations. As specific objectives, it considers: Understanding the process of construction of the model of quotas at Ufes, for entering graduation courses implemented in 2008, under the perspective of the debate of the relation between race and class; Analyzing the affirmative action's policies in response to the historical demands of the African-Brazilian in the context of Brazilian society; Analyzing the position of the professors and students of the graduation course at Ufes facing the entrance of quota students, specially African-Brazilian; and analyzing the relation of the classist policies, in the specific case of social quotas, in the overcoming of racial asymmetries. It adopts the methodological procedures and dialectic methodology of research considering all the contradictions between race and class in the process of implementation of affirmative actions at Ufes. As a research tool, it uses interviews with faculty members and students, quota and non-quota, of the most various courses of the University, as to documents relating to the theme. The result aims at the "oxygenation" of the University after a larger entry of black people and poor people, especially in the courses considered as being more of the elite, because the quotas operate a pedagogical dimension of enlarging social bio diversity, bringing

other demands, other affections, other logics of world and conceptions of society to the onıy public University in the Espírito Santo. It indicates that the discriminatory mechanisms and interpersonal and institutional stigmatizers, living in the context of social quotas and explicit in the research do not derail the importance of the affirmative actions, because they aim at making the University rethink and give new meaning to its curriculums and homogenizing pedagogical actions with the purpose of enlarging the idea of inclusion and the democratization of its spaces. It reiterates that race, in its political and cultural edges; it is operative in a relational and independent way to the social class in the context of the creation of Brazilian´s racial asymmetries, in a manner that the action of one does not deny the action of the other, even ion the relation between them. It emphasizes the importance of the understanding and of the materiality of the affirmative actions as acknowledgement policies that would fight symbolic inequalities at Ufes. It points at the relevance of student assistance, coupled with the quotas, as an economic policy that would deal with the material difficulties or absences of the students, especially the quota students. It concludes that ethnic-racial quotas at Brazilian Universities are legitimate fighting tools for education. A social right of opportunity of the groups historically broken up from principles that constitute the emancipation, of citizenship, of human rights, of social justice, of equality and difference.

Keywords: Federal University of Espirito Santo. Right to education. Racial discrimination. Higher education. Racism. Race relations. Affirmative action programs in education.

RESUMEN

La investigación de esta tesis aborda las mediaciones de las categorías de rasa y clase social en el proceso de implementación del modelo de cuotas sociales de la Universidad Federal do Espírito Santo/UFES para el ingreso en los cursos de graduación entre 2006 a 2012, como parte de las acciones afirmativas de esta universidad. Tal modelo, para incluir a la población afro-brasileña en la enseñanza superior del estado de Espírito Santo, incluyó estrictamente los criterios de renta y de origen escolar pública, no adoptando el criterio étnico-racial que contemplaría específicamente los negros y los indígenas. Delante de esto, el autor busca sustentar la tesis de que, considerando el padrón de las relaciones raciales brasileñas, productor de asimetrías entre grupos con marcas raciales distintas, en el caso de negros y blancos, las desigualdades raciales tienen en la operación del racismo su lema ofensivo y poderoso, al mismo tiempo en que la clase social aislada es insuficiente en la comprensión y superación del problema racial en Brasil. Por lo tanto, en la adopción de políticas de combate a las desigualdades raciales en la enseñanza superior, hay espacio también para la utilización de medidas étnicamente referenciadas. Autores como Hall (2008) y Fraser (2006), al abordar la dimensión articulada y bifocal de las injusticias simbólicas y de las injusticias económicas, permiten entender la complementariedad y las dinámicas entre ambas, dislocándose de determinismo clasistas que dejan invisible el racismo como instrumento opresor en las relaciones sociales. Como objetivos específicos, considera: comprender el proceso de construcción del modelo de cuotas en la UFES frente al ingreso de negros y pardos en los cursos de graduación implementados en 2008, siguiendo la perspectiva del debate de la relación entre raza y clase; Analizar las políticas de acciones afirmativas como respuestas a las demandas históricas de los afro-brasileños pobres; Y analizar la relación de las políticas clasistas, en el caso específico de las cuotas sociales, en la superación de las asimetrías raciales. Adopta como procedimientos metodológicos la metodología dialéctica de investigación considerando todas las contradicciones entre raza y clase en el proceso de implementación de acciones afirmativas en la UFES. Como instrumentos de pesquisa, utiliza entrevistas de profesores y alumnos cuotitas y no cuotitas de cursos variados de la Universidad, así como documentos referentes a la temática. Los resultados apuntan para una "oxigenación" de la Universidad después de un ingreso mayor de negros y pobres, principalmente en los cursos de élite, pues las cuotas operan una dimensión pedagógica de

ampliar la diversidad social en la academia, trayendo otras demandas, otras afectividades, otras lógicas de mundo y concepciones de sociedad para la única Universidad pública del estado de Espírito Santo. Indica que los mecanismos de discriminación y de estigmatización interpersonales e institucionales, vividos en el contexto de las cuotas sociales y explícitos en la investigación, no inviabilizan la importancia de las acciones afirmativas, pues colocan a la Universidad frente a la posibilidad de repensar, resignificar sus currículos y acciones pedagógicas que homogeneizan, en el sentido de ampliar la idea de inclusión y de democratización de sus espacios. Reitera que la raza, en su línea política y cultural, es operante de forma relacional e independiente con la clase social en el contexto de la producción de las asimetrías raciales brasileñas, de manera que la acción de una no niega la acción de la otra, mismo en la relación entre ambas. Enfatiza la importancia del entendimiento y de la materialidad de las acciones afirmativas como políticas de reconocimiento que combatirían las desigualdades simbólicas en la UFES. Apunta la relevancia de las políticas de asistencia estudiantil, conjugada a las cuotas, como políticas de redistribución económica, que lidiarían con las dificultades o ausencias materiales de los discentes, principalmente de los cuotitas. Concluye que las cuotas étnicas raciales en las universidades brasileñas son instrumentos legítimos de lucha por la educación, un derecho social de oportunidad de los grupos históricamente apartados de principios constituidores de la emancipación, de la ciudadanía, de los derechos humanos, de la justicia social, de la igualdad y de la diferencia.

Palabras clave: Universidad Federal de Espírito Santo. Derecho a la educación. Discriminación racial. Enseñanza superior. Racismo. Relaciones raciales. Programas de acción afirmativa en la educación.

LISTA DE SIGLAS

ABPN Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

ADI Ações Diretas de Inconstitucionalidade

ADPF Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

ADUFES Associação dos Docentes da Ufes

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCE Centro de Ciências Exatas

CCJE Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

CCV Comissão Coordenadora do Vestibular

CE Centro de Educação

CECUN Centro da Cultura Negra

CEERT Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEPE Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CF Constituição Federal

CLT Consolidação das Leis Trabalhistas

CONEUFES Congresso de Estudantes da Ufes

CONFENEN Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

CPLP Comunidades dos Países de Língua Portuguesa

CR Coeficiente de Rendimento

CT Centro Tecnológico

CUT Central Única dos Trabalhadores

DCE Diretório Central dos Estudantes

DEM Partido dos Democratas

DIEESE Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sociais e Econômicos

EDUCAFRO Educação para Afrodescendentes

EDUCAL Educação Alternativa

ES Espírito Santo

FHC Fernando Henrique Cardoso

FNB Frente Negra Brasileira

FNP Frente Negra Pelotense

GELEDÉS Instituto da Mulher Negra

GTEDEO Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação

GTI Grupo de Trabalho Interministerial

IAN Imprensa Alternativa Negra

IBASE Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES Instituições de Ensino Superior

IETS Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade

IFES Instituto Federal de Ensino Superior

IPEA Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

IURD Igreja Universal do Reino de Deus

LAESER Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

MNU Movimento Negro Unificado

MP Ministério Público

NAEG Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação

NEABs Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

NPE Nova Política Econômica

OAB Ordem dos Advogados do Brasil

OIT Organização Internacional do Trabalho

ONGs Organizações Não Governamentais

ONU Organização das Nações Unidas

PCB Partido Comunista Brasileiro

PC do B Partido Comunista do Brasil

PCQC Programa Custe o Que o Custar

PEC-G Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PL Projetos de Leis

PM Polícia Militar

PME Pesquisa Mensal de Empregos

PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNDH Programa Nacional de Direitos Humanos

PROAES Políticas de Assistência Estudantil

PROGEP Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PROGEPAES Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil

PROGRAD Pró-Reitoria de Graduação

PSTU Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados

PT Partido dos Trabalhadores

PUC-RJ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUPT Projeto Universidade Para Todos

PVNC Pré-Vestibular para Negros e Carentes

RE Recurso Extraordinário

SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SESU Secretaria de Ensino Superior

SINTUFES Sindicato dos Trabalhadores da Ufes

SIS Secretaria de Inclusão Social

STF Supremo Tribunal Federal do Brasil

TEN Teatro Experimental do Negro

TRF2 Tribunal Regional Federal da 2ª Região

UENF Universidade Estadual Norte Fluminense

UFBA Universidade Federal da Bahia

UFES Universidade Federal do Espírito Santo

UFF Universidade Federal Fluminense

UFMT Universidade Federal de Mato Grosso

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFRS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UMNO United Malay Nationalist Organization

UNB Universidade de Brasília

UNE União Nacional dos Estudantes

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIAFRO Programa de Ações Afirmativas para a População Negra

UNICAMP Universidade de Campinas

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES 23

2 "TENTÁCULOS" DA DIALÉTICA: O MÉTODO E OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO 41

2.1 O MÉTODO 41

2.2 A PESQUISA DE CAMPO 55

3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA: ENTRE AS INJUSTIÇAS HISTÓRICAS E AS LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO 62

4 IGUALDADE E DIFERENÇA: POLÍTICAS DE REDISTRIBUIÇÃO E POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO 96

4.1 A RELAÇÃO DO UNIVERSAL COM O PARTICULAR: SOMOS IGUAIS E DIFERENTES! 98

4.2 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONCEITOS, HISTÓRICO E EXPERIÊNCIAS 112

4.3 AS MATRIZES DISCURSIVAS E AS RETÓRICAS DA INTRANSIGÊNCIA: O DEBATE "PÚBLICO" BRASILEIRO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA AFRO-BRASILEIROS NA IMPRENSA 124

4.3.1 Matrizes que interpretam as relações sociorraciais brasileiras 126

4.3.2 "De baixo para cima": análise de textos veiculados na grande imprensa 145

5 AS RELAÇÕES RACIAIS E A DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL 167

5.1 A IDEIA DE RAÇA NAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL 168

5.2 OS ESTUDOS DO NEGRO NA TEMÁTICA RAÇA E CLASSE NAS RELAÇÕES RACIAIS BRASILEIRAS 191

5.2.1 Donald Pierson e Thales de Azevedo: a primeira onda 195

5.2.2 Thales de Azevedo: ainda a primeira onda 199

5.2.3 Estudos críticos: Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg e Nelson Valle Silva: a segunda e terceira ondas 203

6 RELAÇÕES ENTRE RAÇA E CLASSE NO CAMPO EPISTEMOLÓGICO 209

6.1 O MARXISMO, A POLÍTICA E A QUESTÃO RACIAL: RANÇOS E AVANÇOS 211

6.2 A QUESTÃO RACIAL NO CAMPO POLÍTICO 227

7 "ALIVIANDO A PRESSÃO": O MOVIMENTO PELAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFES..... 233

7.1 REIVINDICAÇÕES E RESISTÊNCIAS POR AÇÕES AFIRMATIVAS NO ESPÍRITO SANTO 234

7.1.2 O debate e o acirramento de posições no processo de implementação das cotas na Ufes 239

7.2 A CONFIGURAÇÃO DO SISTEMA DE RESERVAS DE VAGAS: AS COTAS SOCIAIS DA UFES 248

7.3 “OS PONTOS FORA DA CURVA”: A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E CLASSE NO CONTEXTO DAS COTAS SOCIAIS DA UFES 258

7.4 RENDIMENTO DOS COTISTAS E DOS NÃO COTISTAS 262

8 “OS ‘OUTROS’ E OS ‘INTRUSOS’ QUEBRANDO O ÁQUARIO”: A DINÂMICA RAÇA E CLASSE DAS COTAS DA UFES 272

8.1 “TODO POBRE É NEGRO E TODO NEGRO É POBRE”: A PRETERIÇÃO DAS COTAS ÉTNICO-RACIAIS EM PROL DA ESCOLA PÚBLICA E DA RENDA NA INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE 272

8.2 “IGUAIS, MAS SEPARADOS”: ALGUMAS PRÁTICAS DISCRIMINADORAS NA RELAÇÃO ENTRE ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS 307

8.3 “AS COTAS TÊM UM PAPEL PEDAGÓGICO PARA A SOCIEDADE...”: INDÍCIOS DE AVANÇOS NA DISCUSSÃO DA RELAÇÃO RAÇA E CLASSE SOCIAL NAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS DA UFES 321

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “QUEBRANDO O AQUÁRIO DA UNIVERSIDADE E MUDANDO OS HORIZONTES” **345**

REFERÊNCIAS **354**

APÊNCIDES **380**

APÊNDICE A – Alunos cotistas e não cotistas da Ufes **381**

APÊNDICE B – Administrativo e segmentos da Ufes **382**

APÊNDICE C – Professores da Ufes **383**

APÊNDICE D – Membro do Movimento Negro Capixaba 384

ANEXOS 385

ANEXO A – Resolução nº. 23/2009 - Cotas Sociais 386

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

> *Existe um **nível de pobreza** a partir do qual somos atingidos por uma **espécie de indiferença** que faz com que todas as coisas **pareçam irreais**: aqueles mais perto de nós se tornam **meras sombras, pouco distinguíveis** do **fundo escuro** de nossa vida quotidiana, e são facilmente **perdidos de vista*** (VITOR HUGO, *Os miseráveis, grifos nossos).*

> *Sou um homem invisível. Não, não sou um fantasma como os que assombravam Edgar Allan Poe... Sou um homem de substância, de carne e osso, fibras e líquidos – talvez se possa até dizer que possuo uma mente. Sou invisível, compreendam, simplesmente porque as pessoas se recusam a me ver. Minha invisibilidade também não é, digamos, o resultado de algum acidente bioquímico da minha epiderme. A **invisibilidade** à qual me refiro ocorre em função da disposição peculiar dos **olhos das pessoas com quem entro em contato*** (RALPH ELLISON, *O homem invisível, grifos nossos).*

O cinema, como um espaço de produção de conhecimentos, de linguagens e de mundos, tematiza variados assuntos de cunho político, social, econômico, étnico-racial, dentre outros, e se constitui como um potente mecanismo pedagógico de apreensão da realidade. Sobre a temática racial, há uma produção intensa, diversa e rica, apresentando muitos aspectos e matizes com que o assunto se relaciona. O filme *Mãos talentosas: a história de Ben Carson,*[1] por exemplo, é muito pertinente e significativo para se articular e entender a relação dos processos de desigualdades sociorraciais com a ascensão do negro pela universidade. O filme conta a história real de Ben Carson, um negro pobre que se forma em Medicina, especificamente em neurocirurgia. Ele é filho de mãe analfabeta e empregada doméstica, cuja família não tinha tradição de acesso à universidade, como é a história da maioria da população afro-brasileira. Há três passagens no longa metragem, ora em tela, que nos fazem pensar na trajetória identitária, na ascensão social e nos percalços que negros e negras passam tanto para alcançar os espaços de poder, prestígio, riqueza, privilégio e de autoridade da sociedade, quanto para permanecer nesses espaços.

A primeira passagem representa a possibilidade ampla, rica e extraordinária do caminho universitário negado historicamente, principalmente, para a população afro-brasileira. Sendo o único negro na escola, Carson sofre racismo e estigmas. No entanto, quando responde ao professor de Química sobre o nome de uma pedra e sua origem de formação, depois de ninguém saber, além de a turma ficar embasbacada diante do fato e de todos olharem para ele, o professor avisa que quer conversar com ele no intervalo e, neste, fala algo ao aluno inteligente e depois lhe mostra o que se tinha no microscópio. O professor pergunta a Carson

[1] Filme norte-americano intitulado, no original, *Gifte Hands: The Ben Carson Story*, de 2009. Foi dirigido por *Thomas Carter*, tendo como ator principal, interpretando Ben Carson, *Cuba Gooding Jr.*, e *Kimberly Elise* como mãe de Carson.

no laboratório: “Sabe o que é isso, Ben?” “Não”, responde Ben. “Isso é outro mundo, Ben, você acaba de entrar noutro mundo”, responde o professor.

A segunda passagem da película cinematográfica explicita o racismo que muitos de nós, afro-brasileiros, vivemos quando alcançamos louros, os espaços científicos e prestígio social, como abaixo evidenciado. Carson é agraciado com o prêmio de melhor rendimento acadêmico da oitava série. Nesse momento sua professora, branca, pega o microfone e fala ao público presente, composto por alunos, famílias, inclusive a de Carson: “Ben é um rapaz de cor. Não há pai na vida dele. Ele chegou a nós com grandes desvantagens, não há motivo para não fazer melhor do que ele. O que há com vocês, crianças, vocês não lutam o suficiente, deviam se envergonhar”.

Já na terceira passagem, há a compreensão de uma mãe que, mesmo sendo analfabeta, sabe a importância da escola na sociedade e quer viabilizar esse caminho para seus filhos. Ao tirar nota baixa na escola e sofrer chacotas por parte de seus colegas de turmas, Ben é chamado de “maior burro do mundo” na sala e corredores. Ele bate num dos colegas que o humilhou assim. A presença de sua mãe é solicitada na escola e, na ida para casa, depois de conversar com o diretor, ela fala para seu filho: “Você não foi feito para fracassar, Ben, você pode. Você não é burro, apenas deve controlar sua raiva; é um menino inteligente. Escuta aqui: você não está usando essa inteligência, continue tirando notas baixas e vai passar a vida toda passando pano numa fábrica, não é essa vida que quero pra você”.

O “outro mundo” que o professor de Ben indicou para ele, que é o espaço da universidade e da ciência, em razão dos processos históricos da escravidão, de uma abolição incompleta ou inexistente e de vários processos ressignificados de desigualdades raciais no presente, ainda se constitui numa escada difícil de acesso ou, em alguns momentos, inalcançável para nós, afro-brasileiros. E isso tolhe e impede a concretização de uma cidadania plena e de uma sociedade e vida democráticas dignas aos afro-brasileiros, como bem destacou Siss (2003).

Ao longo da histórica luta por direitos, justiça social e por uma verdadeira democracia racial, a população afro-brasileira, tanto na escravidão, como depois desta, conviveu e convive com uma não cidadania, uma “cidadania de segunda classe”, como diz Nascimento (1982); uma “cidadania incompleta”, no dizer de Marshall (1988); ou quando Milton Santos (1998) indica que o negro no Brasil foi um “arremedo de cidadão”. Sob os auspícios e ancoragens de uma sociedade racista e conservadora, o grupo social e racial, as *elites simbólicas* (DIJK, 2008),

que sempre se apoderaram dos espaços políticos, de poder e de riqueza, enrijecem o processo de negociações sociais, em que a luta emancipatória, no olhar deles, vira o famoso racismo ao contrário, às avessas, e o sujeito coletivo vira um ameaça social.

A população afro-brasileira tende ainda a conviver com a discriminação racial, mesmo quando alcança a mobilidade social vertical ascendente, como ficou evidenciado quando Ben foi estigmatizado por sua professora em público. A mãe de Ben, como a minha, que não alcançou os espaços da universidade em razão de seu trabalho braçal para sustentar a família, sabe da relevância da escola na vida social e constrói uma trajetória árdua e sofrida para concretizar tal caminho rumo à ascensão social. Tanto a mãe de Carson quanto a minha se reconhecem no processo ascensional de seus filhos, meio que efetivando a concretização de um projeto de vida que, por razões raciais, culturais, históricas, econômicas e políticas, foram impedidas de realizar. Assim, temos que, no caso da mãe "[...] em via de ascensão na trajetória interrompida,[2] a ascensão que leva seu filho a superá-l[a] é de certa forma sua própria conquista, a plena realização de um 'projeto' rompido[3] que pode, assim, completar por procuração" (BOURDIEU, 1997, p. 6).

A produção de uma pesquisa acadêmico-científica traz nesse processo uma relação direta entre a configuração total da existência de quem pesquisa e a temática pesquisada. Sou afro-brasileiro, oriundo da classe trabalhadora e estudante da escola pública no contexto social mais amplo marcado pela pobreza material e estigmas originados de práticas racistas e também pelo papel histórico que a escola pública tem assumido mais de exclusão do que de inclusão no processo de dualismo social. Sou o único e o último da família de cinco irmãos a ter, até o momento, passado pela universidade. E esse ser social que eu sou, produzido por relações de raça e de classe, conviveu e ainda o faz com o racismo tanto nas condições da pobreza quanto em meu processo de ascensão social via universidade. Uma das dificuldades de meu acesso à universidade ocorreu por uma precariedade material em razão de poucas

[2] Uma exemplificação de uma *trajetória interrompida* pode ser encontrada no personagem *Neil Perry,* do filme norte-americano intitulado *Sociedade dos poetas mortos*, de 1989, dirigido por Peter Weir. Neil é internado pelo pai numa instituição militar ao rejeitar as predileções deste quanto à sua carreira. Era apaixonado por teatro, mas se suicida ao ver sua liberdade e seus sonhos caídos por terra.

[3] Em outra situação quando o filho desconfigura a trajetória do pai em que não há a perpetuação da posição social deste, o filho, para Bourdieu (1997), transgrediria ou cometeria um *assassinato paterno* por meio da *superação assassina.* Mas, na dinâmica social pode ocorrer uma exceção, mesmo não sendo algo generalizado, por exemplo, quando um filho de pai que tenha uma função socialmente desprestigiada ou de baixo *status* cometa uma transgressão ou o "assassinato" do pai, numa perspectiva bourdieuriana. Nesse caso, isso ocorre porque o pai pode se orgulhar dessa função desvalorizada socialmente, considerando que seu papel social deu sustento a si e à sua família e ele quer que seu filho se espelhe nele e reproduza a herança paterna, que também é social, impedindo uma possível superação assassina.

condições econômicas, como também em razão da introjeção de processos racistas que nos imobilizam, subtraem nossa autoestima e nos estancam mentalmente em certa fixidez social. Condições econômicas deficitárias ou insuficientes foram grandes empecilhos no processo de ascensão social via educação, e isso me marcou muito, ao mesmo tempo não existindo como obstáculos definitivos de lograr algo diferente de minhas condições familiares e sociais. Muitos cursos, livros, viagens acadêmicas, equipamentos educativos a que não tive acesso até a metade da faculdade foram inviabilizados em razão das parcas condições econômicas. Além da precarização dos rendimentos, há a questão da inferioridade que nós, afro-brasileiros, vamos produzindo no contexto do racismo social que inculcamos no processo de socialização.

Quando fui preencher o questionário socioeconômico do vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) para o Curso de Pedagogia no ano de 2000, tive receio de que seria inviabilizada a minha aprovação não necessariamente por falta de mérito, mas devido ao fato de que, quando os avaliadores verificassem minha foto e vissem um negro, iriam me reprovar por tal existência. E isso era uma tortura interna e eu não tinha forças de expressá-la para ninguém até certo ponto da minha vida. Passei pelo que Renzo Sereno chamou de *criptomelanismo,* que se constitui num processo que mascara a existência e as verdadeiras dimensões do problema racial, no caso, na dimensão individual. Aqui há "[...] o medo de confessar e o desejo de esconder a importância que realmente se dá à questão da raça e da cor, [ou um] dogma atrás do qual se esconde o ressentimento e o mal-estar gerado pela tensão racial" (COSTA PINTO, 1998, p. 282). E isso, para além de ser algo meramente vivido ou ser adstrito apenas aos afro-brasileiros, constitui-se em processos sociais mais amplos e institucionais, acadêmicos e políticos. Ao mesmo tempo em que se busca evitar a exposição de seu caráter excludente, mantêm-se os papéis definidos socialmente, condicionados pelo racismo, como veremos mais adiante.

Durante o meu processo de ascensão social, o racismo que eu pensava que ira desaparecer, como socialmente se pensa, ficou mais evidente ou mais sentido. E isso fica muito escrachado quando se pensa, e eu pensava, que a compra de um tênis da Nike do mais caro, como fiz, bastaria para as pessoas pararem de me encarar e olhar enviezadamente para o meu pé. Mera ilusão e ledo engano, já que, por meio de uma *mentalidade excludente*[4] ou *mentalidade*

[4] Os termos *mentalidade excludente e mentalidade invisível* foram criados a partir da minha percepção diante de fatos vividos por mim na realidade cotidiana marcada pelo racismo. Uma *educação envenenada,* como nos indica Munanga (2005), inculca nos processos de subjetivação, pela socialização do sujeito, parâmetros fixos do belo, do paupérrimo, do perigoso, do honesto, do inferior, do subalterno, do perfeito. A invisibilidade e a exclusão no âmbito social advêm de uma mentalidade produzida política, cultural e historicamente.

invisível, muitas pessoas, a maioria brancas, me excluem mesmo com roupa de marca e tênis da moda. Sempre há uma distinção no quotidiano oriundo do comportamento de alguém que, ao puxar a bolsa, celular ou bens que porta na mão, mantém sempre um olhar cabreiro e um medo avassalador, sofisticado ou sigiloso em razão da minha presença, visto que poderia ser um suposto "elemento suspeito" em potencial.

Borges Pereira (1967) analisa as frustrações de radialistas afro-brasileiros em São Paulo que ascenderam na profissão e na escala socioeconômica, mas que ainda permaneceram vivendo o estigma social do que é ser negro num país racista como o Brasil. O autor chama a atenção para o fato de que os afro-brasileiros, ao se libertarem de injunções econômicas por meio de uma profissão que os transporta para novas situações de convívio, ainda são discriminados. Com a ascensão, o papel até então representado pela deficiência econômica passa a ser evidenciado pela cor e por tudo o que a questão racial simboliza em termos sociais e culturais. E isso ficou muito à mostra num dos depoimentos de um dos radialistas entrevistados pelo autor:

> Só depois que eu venci é que percebi que estava derrotado desde o começo. O prêto[5] comete um êrro grosseiro, quando imagina que o estudo, a roupa, a fama e o dinheiro fazem dêle alguém. Está certo, tudo isto melhora a vida da pessoa, dá muitas alegrias, mas em compensação mostra que aquilo que a gente pensa ser invencionice, ser boato, existe mesmo – é o preconceito racial. Antes a gente vive iludido, lutando para se livrar da pobreza. Depois... bem êste é um assunto que eu prefiro nem falar dele (BORGES PEREIRA, 1967, p. 261).

Durante a coleta de dados desta pesquisa na Ufes, especificamente das narrativas dos sujeitos pesquisados, as tais invencionices ou ilusões de que o racismo não faz parte de nossa produção de mundo como afro-brasileiro num país racista são desmascaradas e caem por terra. No recinto do Curso de Psicologia, ao abordar uma professora sobre outra, que eu procurava, mesmo "bem-vestido", com roupa social e sapato bico fino, ela me confundiu com "o cara do ar-condicionado". No Curso de Medicina, quando cheguei num dos departamentos, a servidora a quem perguntei a respeito do chefe de tal Departamento, olha para mim e indaga: "Você é o chaveiro?". É a clássica associação que se faz entre ser afro-brasileiro e pobre, ou com funções de pouco *status*, poder e privilégio, no caso específico, culminando no que Hasenbalg (1984) chamou de "confinamento ocupacional" ou "imobilismo ocupacional".

[5] Nesta tese, em respeito à linguagem escrita construída na época da produção de obras antigas ou clássicas, manterei a ortografia do contexto específico de cada autora ou autor.

As agruras do racismo, as desigualdades raciais, os "dissidentes étnicos" (DIJK, 2008) que acontecem na sociedade mais ampla, na América Latina, principalmente no Brasil, são difíceis até hoje de serem considerados temas de estudos ou até de serem legitimados como existentes nas delimitações da universidade, no espaço acadêmico científico.

O holandês Teun A. van Dijk, organizador do livro *Racismo e discurso na América Latina*, em seu prefácio, indica que houve uma grande relutância acadêmica no contexto da América Latina, Europa e América do Norte, quanto à discussão da temática racial no âmbito escolar, constituindo-se, portanto, um interesse de estudos recente na academia. O autor traz cinco mecanismos que ainda pairam no campo da academia dificultando a ampliação da discussão da temática no espaço científico, perpetuando interesses conservadores e racistas da universidade, tese essa corroborada por Carvalho (2006). O primeiro seria a negação do racismo em razão de uma política ideológica e acadêmica da "democracia racial", muito comum no Brasil, Venezuela e Chile; o segundo parte do pressuposto de que o racismo brasileiro seria benevolente, comparado com o norte-americano, tido como mais explícito, violento e legalizado; o terceiro pauta-se numa forte consideração de que as desigualdades raciais vividas por afro-brasileiros seriam explicadas única e exclusivamente por relações classistas, e não também por relações raciais; o quarto mecanismo entende que sempre houve uma ênfase aos estudos científicos desses países mais ligados a um interesse por propriedades étnicas desses grupos em vez das práticas diárias de racismo cometidas pelas elites (sobretudo a branca); já o quinto indica que a maior parte dos pesquisadores acadêmicos são originados dos mesmos grupos sociais e classes que sempre estiveram no poder. Estes tiveram pouco ou nenhum[6] contato com o racismo, o que acarreta menor motivação para investigar um sistema de desigualdades do qual foram e são beneficiados.

Carvalho (2006, p. 95), ao fazer uma crítica incisiva à academia diante de seu relacionamento com a temática racial, indica que

> [...] no caso da academia, os mecanismos mais comumente ativados que acabam por dar continuidade à prática da segregação racial são: a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos [explícitos]. Procura-se, assim, *esvaziar ou desarmar os mecanismos de tensão racial do sistema* (grifos nossos).

[6] Há que se fazer uma ponderação quanto a essa questão. Há muitos pesquisadores brancos e brancas que, inclusive, já sofreram discriminação em razão da classe social, mas nunca por serem brancos, entretanto têm muita sensibilidade e competência com a temática étnico-racial.

Indo ao encontro de alguns pontos elencados por Dijk sobre a relação da academia com a temática racial, Liv Sovik (2004) aponta que o preconceito no Brasil pode ser inequívoco, mas sua discussão frequentemente reverte para explicações baseadas em classe social e desigualdade socioeconômica, quando também se atenta para a questão da branquidade, deslocando-se para a afirmação do caráter mestiço da população brasileira. Diante disso, a autora indaga: se não existem brancos ou linhas raciais nítidas, como pode haver preconceito? Nessa linha, discutir a branquidade no Brasil seria importar conflitos estrangeiros e relações raciais perversas, já que no Brasil, desde a escravidão, que perdurou por mais de 350 anos, nossas relações raciais são pautadas em convivências harmoniosas, em uma forte permissão e um caminho aberto de ascensão social para os mestiços e para os afro-brasileiros, teses essas muito difundidas por Freyre (1947), Pierson (1951, 1971) e Degler (1976).

Contrário à tese da democracia étnica apontada por Freyre e muito creditada nos espaços sociais, inclusive na academia, como destacado acima, farei uma análise da relação raça e classe no contexto das Ações Afirmativas da Ufes, possibilitando uma análise "descendo aos infernos", (RAMOS, 1979), "escovando a história a contra pelo" (BENJAMIN, 1986), ou ainda "fazer uma história de baixo para cima" (ANDREWS, 1998).

Abordarei, no capítulo sobre as relações raciais (Capítulo 5) e no das Ações Afirmativas (Capítulo 3), a potência dos discursos, teorias e práticas sobre o não reconhecimento do problema racial no Brasil e a disseminação das teses contrárias as Ações Afirmativas. Para apontar, numa perspectiva dialética, a perversidade do racismo no Brasil e as consequências das desigualdades raciais para o ferimento dos princípios de uma cidadania plena, garantia de direitos e justiça social, farei como Guerreiro Ramos, que nos ensina a *descer aos infernos* que consiste em arguir, em pôr em dúvidas aquilo que parecia consagrado. Para ele, "[...] quem não estiver disposto a esse compromisso, arrisca-se a petrificar-se em vida, ou a falar sozinho, e ainda permanece na condição de matéria bruta do acontecer, em vez de tornar-se, como deveria, consciência militante desse acontecer, pela apropriação do seu significado profundo" (RAMOS, 1979, p. 63).

Fazer uma *História a contrapelo*, como nos sugere Benjamin, seria identificar *"ecos de vozes que emudeceram"*, que encharcam a política com os desejos e riscos de emancipação que, em certa medida, se encontram letárgicos, adormecidos nas imagens de lutas e conflitos passados, constituidores de nossas memórias. Esses ecos não podem ficar submersos pelo triunfo das vitórias manufaturadas artificialmente da história oficial, que buscam apresentar-se como

únicas, verdadeiras e fatalistas. Seria, ainda, possibilitar uma memória que tem os *ecos de vozes que emudeceram* que, no entanto, se afirmam numa positividade ética que ultrapassa as derrotas, destacando que houve lutas e sublinhando com letras maiúsculas que fizeram parte dela, de maneira que nos convocam para ressignificá-las com o nosso presente.

Já em Andrews, fazer uma *história de baixo para cima* é uma tentativa de trazer à tona a história dos que haviam sido silenciosamente enganados ou distorcidos pela história dominante. Os afro-brasileiros, "os inarticulados", majoritariamente, sempre foram vistos pelos "olhos dos outros". Isso com referência a senhores de escravizados, empregadores, jornalistas, visitantes estrangeiros e a polícia, como atualmente ainda acontece. Permitir uma análise de *baixo para cima,* no âmbito desta pesquisa, é reconhecer que os "dominados" sempre participaram do processo de criação, e não somente como vítimas e pessoas desamparadas, pois, mesmo quando atuam a partir de uma posição de fraqueza e desvantagem, suas decisões e ações desempenham um papel fundamental na determinação do curso da transformação histórica.

Descer aos infernos, escovar a história a contrapelo ou *fazer uma história de baixo para cima* no faz dialogar com a epígrafe dessa introdução de Vitor Hugo. Permite-nos subverter o nível de pobreza próximo da indiferença que nos força ver tudo como irreal, como o racismo, as desigualdades raciais e os sujeitos, como os afro-brasileiros que se tornam meras sombras, sem distinção no mundo da vida e são perdidos de vista da realidade social tanto no contexto de alocação de seus papéis socialmente construídos, quanto na definição de seus direitos como cidadãos, numa sociedade que se diz democrática. Esses processos analíticos possibilitam uma inversão ideal e prática de investigação de uma democracia racial que ainda se quer acreditar que, no entanto, está longe de se efetivar na vida coletiva e individual da maioria da população afro-brasileira. Tais conceitos nos possibilitam uma guinada epistemológica ao evidenciar os conflitos adstritos nas relações raciais brasileiras que chegam ao gargalo do acesso à universidade. Ou, como Sovik (2004, p. 263) nos diz: "[...] a alfândega intelectual só acende a luz vermelha quando algumas ideias atravessam a fronteira e as obriga a abrir a mala".

Então, parti da ideia de que a *mala* apenas será aberta quando, do ponto de vista científico, do Estado, das organizações sociais e civis, *acenderem a luz vermelha* reconhecendo, na sua totalidade, os processos de desigualdades raciais enraizados estruturalmente nas relações

raciais que impedem o acesso de nós, afro-brasileiros, ao ensino superior, principalmente nos cursos de grande prestígio social.

Um desses reconhecimentos é o de colocar a questão da raça, juntamente com a questão da classe, como um mecanismo específico de desigualdade para além de uma relação epifenomênica [de segunda ordem ou subordinada, determinada pela classe]. Para isso, nesta tese, trabalharei o conceito de Stuart Hall (2008) chamado de ***teoria da articulação*** ou de uma ***abordagem não redutiva***.

O autor jamaicano propõe a *teoria da articulação,* que seria uma conexão ou vínculo que não se dá necessariamente em todos os casos, como fato da vida ou lei, mas algo que requer condições particulares para sua emergência. Seria algo sustentado por processos específicos, que não são "eternos" e fixos, mas que sempre se renovam e podem, sob certas circunstâncias, desaparecer ou ser derrubados, culminando na dissolução de antigos vínculos e de novas dinâmicas que façam conexões e (re)articulações.

A *teoria da articulação* pressupõe práticas específicas e articuladas em torno de contradições que não surgem da mesma forma, no momento e no mesmo ponto, e que podem, todavia, ser pensadas *conjuntamente.* Hall (2008) destaca que a articulação entre práticas distintas não significa que estas se tornam idênticas ou que uma se dissolve na outra, como se quer em algumas análises mecanicistas da relação entre raça e classe, mas sim que cada qual retém suas determinações distintas e suas condições de existência.

Diante disso, as categorias de classe e raça no campo da inclusão do afro-brasileiro na pesquisa educacional, na prática política e na universidade devem ser ancoradas numa noção dinâmica e mutável de relação dessas categorias. Assim, as noções simbólicas e políticas de poder, ligadas à teoria da articulação, são inexoráveis para que os reais processos produtores de injustiças sociais não pairem exclusivamente numa única forma de exploração, ou em relações de categorias que se esmiúçam, se compilam ou se descaracterizam. E isso é salutar diante da ideia de que não se pode perder a noção de interdependências e da própria lógica da sociedade brasileira com seus entrecruzamentos e variadas maneiras de produção de exclusão e de invisibilidades.

Assim, as análises teóricas e políticas das categorias de raça e classe, no contexto brasileiro que começa a discutir e implementar, relativamente recente, as medidas afirmativas de acesso

e permanência dos afro-brasileiros na universidade, devem ser imbricadas nas teias de poder, nas contradições e dinâmicas das formas de dominação, nas resistências dos sujeitos e nas transformações sociais referentes às estruturas sociais e aos jogos simbólicos e materiais da sociedade.

A categoria raça nesta tese se desvincula de qualquer filiação a determinismos biológicos, ao mesmo tempo em que busca romper com abordagens reducionistas e simplistas de classe, que consideram a raça como epifenômeno, como vimos acima (GUIMARÃES, 2009; HANCHARD, 2001; SISS, 2003; SEGATO, 2006; d'ADESKY, 2006). A raça é entendida como mecanismo de estratificação social pautado na percepção da diversidade fenotípica, como cor da pele, textura do cabelo, formato da boca, nariz. Nessa perspectiva, raça se estrutura como mecanismo relevante e potente que opera determinando símbolo de distinções sociais, alocando indivíduos na estrutura estratificada socialmente. Sendo assim, as desigualdades sociais e raciais são historicamente produzidas, constituindo-se como frutos de relações de poder assimétricas, sociais e politicamente engendradas. Segato (2006) indica *raça* como *signo,* já que depende de contextos definidos e delimitados para obter significação, definida como aquilo que é socialmente relevante. Esses contextos são localizados e profundamente afetados e constituídos pelos processos históricos de cada nação. Nessa direção,

> [...] ***'Raça'*** é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de 'raça' permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, ***tal conceito tem uma realidade plena,*** e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 2009, p. 11, grifos nossos).

Ou, então,

> [...] Cabe também destacar a existência da noção biológica e a evidência da *raça simbólica*, ou seja, a raça socialmente percebida e interpretada. Quaisquer que sejam as variações de sentido do termo 'raça', a desconstrução científica da raça biológica não fez desaparecerem as percepções comuns fundadas na aparência física, e, em primeiro lugar, na cor da pele. Culturalmente codificadas, essas percepções conduzem o homem comum [nas relações sociorraciais] a classificar os indivíduos que encontra segundo suas características visíveis e não de acordo com o conhecimento genético. Esse hiato entre a raça biológica e a categorização social fundada na aparência física e na cor da pele constitui um problema e um desafio para o anti-racismo. Portanto, não se trata de condenar em si a expressão democracia racial, mas de observar que o uso do adjetivo nesse contexto se refere social e culturalmente às três 'raças' formadoras do Brasil. Nesse ponto, cabe também

> reconhecer que, ao supor a existência de raças, misturadas ou não, o adjetivo introduz a possibilidade não apenas de distingui-las e classificá-las, mas também de hierarquizá-las. Nesse sentido, a expressão democracia racial configura uma contradição lexical ou, por outras palavras, um oximoro (D'ADESKY, 2005, p. 141-142, grifos nossos).

Nessa direção, no Brasil, a raça foi, e ainda é, um dos mecanismos históricos e políticos produtores de desigualdade raciais, tendo a universidade se constituído como mais um dos espaços da sociedade onde esse conceito é operacionalizado promovendo distinções e hierarquias sociais entre sujeitos de marcas raciais distintas. O racismo, nessa configuração, constitui-se como algo manifesto da raça na dinâmica das relações sociorraciais. Ele, como nos advertem Ratts e Cirqueira (2010), atuando como ideologia, tenta legitimar e naturalizar predisposições e diferenças hierarquizadas, individuais ou coletivas, entre os grupos sociais. Essa demarcação conceitual do termo raça, no âmbito epistemológico e político desta pesquisa, torna-se relevante, tendo em vista que a negação de tal direção faz parte, principalmente, dos fundamentos e discursos dos detratores das Ações Afirmativas no Brasil, assim como de análises que omitem e/ou negam as desigualdades raciais, cujo intento maior é a sua reprodução e a sua manutenção.

Para Guimarães (2011), as desigualdades que interessam à Sociologia são aquelas que se produzem de modo duradouro e que são inscritas numa dada estrutura, ordem ou organizações sociais. Apropriando-se do conceito de Clarles Tilly, Guimarães aponta para as chamadas *desigualdades duradouras*, baseadas em pares de categorias binárias de oposição, sustentadas por mecanismos de reprodução, como a *exploração*, as *barreiras de controle*, a *emulação* e a *adaptação*. Branco/negro, pobre/rico, homem/mulher, cristão/judeus, nacional/estrangeiro, heterossexual/homossexual etc. são pares categoriais que sustentam desigualdades sociais duradouras, a partir dos mecanismos citados.

Assim, ao considerar que no Brasil a relação branco/negro produziu *desigualdades duradouras* ao longo da História, principalmente no campo educacional, como veremos, as Ações Afirmativas seriam um modo de correção de mecanismos de *exploração* ou *barreiras de controle*. Tais Ações reequilibrariam a igualdade por meio da criação de contrabarreiras, revoluções como modo de instituir ordens mais igualitárias que anulem tais mecanismos de desigualdades. As políticas que se pautam na diversidade, destaca Guimarães (2011), configuram-se como maneiras de impedir que diferenças culturais sirvam para reproduzir categorias binárias de oposição.

Entretanto a diferença cultural no Brasil ainda se opera para produzir oposições e distribuições desiguais de direitos e de cidadania entre brancos e afro-brasileiros. Os indicativos de pesquisa referentes à escolarização da população afro-brasileira apontam que os avanços na educação produziram impactos diferenciados nos diversos grupos existentes no Brasil, principalmente para os afro-brasileiros. Há uma persistência da distância entre os níveis de escolaridade entre negros e brancos ao longo das décadas. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), de 1987 a 2007, houve uma diferença de dois anos na média de escolaridade de brancos e negros, que persiste e não se reduz ao longo dos anos. Os dados de 2010 do MEC indicam que, em 1997, cerca de 3% dos jovens brancos com mais de 16 anos frequentavam o ensino superior; entre os jovens negros, esse percentual estava em torno de 1%; já em 2007, 5,6% dos jovens brancos frequentavam o ensino superior, e 2,8% dos jovens negros com 16 anos ou mais estavam nessa condição.

O próprio aparato legal referente à educação no Brasil, em consonância com as questões macro ancoradas na historicidade brasileira no tocante à economia, à cultura e à política, produz o que Rosa Fátima de Souza (2008) chamou de *dualismo escolar*, ou o que Bourdieu e Passeron (1975) denominaram de *diferenciação social da escola*, uma escola de acordo com as classes sociais, culminando nas teses da reprodução, pressuposto do qual a escola reproduziria as estruturas e as relações da sociedade capitalista.

Tanto a Constituição Federal (CF) de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/1996 não indicam o acesso à universidade pública de forma universal e gratuita, como o faz na educação básica. A LDB, no que tange ao acesso à educação básica, no Título III, intitulado "Do Direito à Educação e do Dever de Educar", em seu art. 4º, I, II, III, IV, VI, VII e VIII, ancorada na CF de 1988, Seção I, intitulada "Da Educação", no art. 208, I, II, III, IV e VI, indica o dever do Estado quanto à garantia, à obrigatoriedade e à gratuidade da educação infantil, do ensino fundamental e médio, do atendimento educacional especializado para os sujeitos com necessidades educacionais especiais e do ensino regular noturno.

No entanto, quanto à oferta do ensino superior público nos níveis municipal, estadual e federal, tanto a LDB, em seu art. 4º, V, quanto a CF de 1988, Capítulo III, art. 208, V nos dizem que o "[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, [se dará] segundo a capacidade de cada um". As questões que se colocam são: por que há essa diferenciação no que tange ao direito? A meritocracia considera as variadas

desigualdades sociais e raciais que marcam a trajetória de muitos jovens? A competência dos cidadãos deve estar desconectada das condições materiais e imateriais de existência?

Nesta pesquisa, utilizarei o termo *afro-brasileiro* para designar cidadãos e cidadãs descendentes de africanos nascidos no Brasil, remetendo também a um movimento de identificação étnica dos nascimentos na diáspora africana em outros lugares. Tal termo assim delimitado está em consonância com o Movimento Negro Nacional (HANCHARD, 2001; SISS, 2003). Mesmo considerando que o termo negro pode cair num essencialismo, numa coisa fixa e imutável, quando esse termo aparecer nesta tese, não o trato nessa dimensão, já que há variadas formas de ser negro brasileiro. Para Andrews (1998), o termo afro-brasileiro corresponde ao uso brasileiro atual, que tende a agrupar os pardos e pretos ao grupo de negros, mesmo considerando que muitos brasileiros continuam a distinguir pardos e pretos. Diferentemente de Andrews, considerarei nesta pesquisa o somatório de pretos e pardos como negros, como faz o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Movimento Negro Nacional.

Assim, concordo com Hanchard (2001) quando indica que o emprego dos termos afro-brasileiros e negros sugere um reconhecimento crescente da bipolaridade da política racial brasileira que, a despeito do mito da democracia racial brasileira, passou a assemelhar à política racial de nações, como os Estados Unidos ou a África do Sul.

Com base nessas considerações preliminares da temática, parto para a problemática e hipótese de estudo desenvolvidas nesta pesquisa de Doutorado em Educação dentro do PPGE/Ufes, iniciada em 2011, cujo objeto é a investigação das cotas sociais, pressupondo as negociações e mediações entre as categorias sociológicas de classe social e raça, tendo como pano de fundo o modelo de implementação das Ações Afirmativas da Ufes ocorrido a partir de 2006[7] e finalizado em 2012.

Os critérios de acesso ao Ensino Superior da Ufes como foi instituído em 2008, por meio das cotas, são baseados no fato de o aluno ter estudado o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e ter renda familiar de até sete salários mínimos. Sendo assim, por não se basear em critérios étnicos e raciais, intitulei as Ações Afirmativas da Ufes de cotas sociais, por abarcar exclusivamente os condicionantes ou atributos de cunho econômico e educacional. Se, por um

[7] Como explicarei mais especificamente no capítulo 2 da Metodologia, o ano de 2006 foi considerado, dentro do marco temporal desta pesquisa, 2006-2012, em razão de marcar os debates das Ações Afirmativas na Ufes.

lado, essa prática política contempla em parte os afro-brasileiros, em razão de eles, em sua maioria, passarem pela escola pública e se inserirem no critério de renda,[8] por outro, as cotas sociais não tocam diretamente no problema racial, cujo racismo é o principal agente produtor das assimetrias raciais que se reproduzem tanto na escola pública quanto na exploração da classe trabalhadora, no mercado de trabalho, na produção da renda e em todas as classes sociais.

Assim, mesmo considerando a importância também do recorte de renda e da origem escolar pública por meio das cotas sociais como critério de inclusão na universidade, tais práticas, concordando com Ghiraldelli Jr. (2010), trazem também em seu bojo uma carga ideológica, cuja ação recai na ausência de melhorias e de reconhecimentos sociais direcionados aos grupos minoritários, como os negros, os índios, os *gays*, as mulheres, os deficientes. O reconhecimento dessas diferenças requer práticas políticas que não se limitam à dimensão da pobreza ou da classe social. Políticas calcadas apenas nessas dimensões, de alguma maneira, camuflam ou reproduzem as especificidades das diferenças, por meio das quais são produzidas as desigualdades e exclusões dos grupos alijados das riquezas materiais e simbólicas, cujas diferenças são utilizadas como mecanismos produtores de desigualdades sociais, étnico-raciais,[9] sexuais, de gênero etc.

Assim, no Brasil, país extremamente desigual racialmente, as cotas sociais, quando vêm diretamente para lidar com as desigualdades raciais, tornam-se uma "zona de conforto" que esconde, nas práticas políticas e no imaginário coletivo, os privilégios majoritariamente de uma elite econômica e branca que não dialogam com a presença igualitária de negros, índios e pobres nas universidades e nos postos de direção, de poder e de prestígio social do País.

Nesse sentido, considerando a confluência do embate epistemológico, político, ideológico, cultural, econômico e simbólico subjacente ao processo deliberativo da implantação das cotas[10] da Ufes em 2006 e uma possível concretização num vindouro próximo de cotas étnico-

[8] Segundo o Ipea (2005), o percentual de negros (pretos + pardos) no Ensino Fundamental e Médio públicos é, respectivamente, de 60% e 57%. Já a porcentagem de negros de pobres é próxima de 70%.

[9] Diante da celeuma, no campo do pensamento social brasileiro e na própria sociedade, entre os usos de raça ou etnia como categorias explicativas do pertencimento racial dos afro-brasileiros e entre a classificação utilizada pelo IBGE e a construção identitária dos socialmente classificados como negros, nesta tese, adotamos em várias passagens a expressão "relações étnico-raciais" ou simplesmente relações raciais. Tal intento torna-se relevante para permitir uma articulação entre os aspectos culturais de ascendência africana recriados no Brasil e o peso social dos aspectos fenotípicos na classificação de cor e na identidade dos afro-brasileiros.

[10] A proposta contida no documento da Comissão Pró-Cotas para negros da Ufes, no contexto do Vestibular de 2006, subjaz a defesa de um quinhão cujo eixo principal seria um recorte racial que abarcaria 26% das vagas reservadas para negros e indígenas autodeclarados e que poderiam ser tanto discentes egressos de escolas

raciais nessa instituição, há que se submeter essa questão a algumas interrogações acerca da dimensão política e social dessa temática.

Esta pesquisa investigou a temática ora aqui apresentada, considerando o seguinte **objetivo geral:** investigar as mediações das categorias de raça e de classe social no processo de implementação do modelo de cotas sociais da Ufes para ingresso nos cursos de graduação entre 2006 e 2012, como parte das Ações Afirmativas dessa universidade.

O problema que acompanhou esta pesquisa foi: o entendimento de que a classe social é insuficiente quando colocada como único mecanismo explicativo e determinante para compreender complexamente as desigualdades raciais que atingem os sujeitos afro-brasileiros no Brasil. Entendemos que a relação entre raça e classe deve ser considerada numa interdependência relacional para abarcar todas as tensões e contradições extraídas da própria realidade social em que essas duas categorias expressam na vida dos sujeitos com marcas raciais distintas, afro-brasileiros e brancos. Assim, argumentamos que o modelo de cotas adotado pela Ufes em 2008, baseado exclusivamente no critério social como atributo, é limitado para abarcar o racismo que a população afro-brasileira vive no contexto das relações raciais brasileiras, mesmo considerando que tal modelo contemple os negros por muitos serem originados das classes populares e de escolas públicas.

Como objetivos específicos, esta tese terá: a) compreender o processo de construção do modelo de cotas da Ufes, para ingresso nos cursos de graduação, implementado em 2008, sob a perspectiva do debate da relação entre raça e classe; b) examinar as políticas de Ações Afirmativas como respostas às demandas históricas dos afro-brasileiros no contexto da sociedade brasileira; c) avaliar a posição de professores e alunos de cursos de graduação da Ufes diante do ingresso de alunos cotistas, sobretudo afro-brasileiros e pobres; e d) investigar a relação das políticas classistas, no caso específico das cotas sociais, na superação das assimetrias raciais e dos "imobilismos sociais" (HASENBALG, 1984) dos afro-brasileiros, em sua maioria alocados em funções de ausência de poder, riqueza material e simbólica, "aceitas" e "legitimadas" socialmente.

Assim, se realmente vivemos numa sociedade democrática social e racialmente, como querem os arautos da democracia racial, as políticas universais e/ou as políticas de redistribuição,

---

públicas quanto da rede particular de ensino. Essa proposta não foi aprovada, cuja alegação principal foi a de que as cotas sociais, de corte educacional e econômico, abarcariam os afro-brasileiros.

pautadas essencialmente na questão da pobreza e da renda, contemplariam efetivamente todas as demandas materiais e simbólicas dos afro-brasileiros sem a necessidade de *políticas de reconhecimento, identitárias,* ou *simbólicas?* (FRASER, 2006). Nesse viés, uma possível implantação das cotas étnico-raciais na Ufes é rechaçada em razão dos seguintes argumentos: as cotas raciais "beneficiariam" mais os negros e menos os pobres, aumentariam o racismo, feririam a constituição cidadã de que *"todos são iguais perante a lei"*, diminuiriam a qualidade da educação, negariam a nossa forte e bela miscigenação pacífica alimentadora da nossa famosa e exemplar democracia racial, desconsiderariam a exímia competência via mérito dos indivíduos, já que *"os mais fortes vencerão"* etc. Logo, como perspectivas desses motes, fortemente armadas contra as Ações Afirmativas de corte racial, lidariam ou abarcariam as reais condições das relações raciais brasileiras?[11] Dessa maneira, há que se considerar que essas problemáticas são engendradas tanto da "realidade" das condutas, quanto das respostas políticas (DUBET, 2003).

A partir desse dilema, há três premissas fortes, defendidas aqui, que chocam e desestabilizam as perspectivas contrárias às cotas étnico-raciais. A primeira: se o problema do Brasil é apenas relacionado à classe social e não também com a questão racial, como quer uma dimensão reducionista e economicista que torna míope a complexidade das desigualdades raciais brasileiras, por que os brancos dos estratos mais baixos não são alvo do mesmo tipo de estereotipação, discriminação e preconceito a que são submetidos os afro-brasileiros dos mesmos estratos sociais? Enfim, o branco pobre sofre ou pode sofrer desigualdade por ser pobre, o que também é um problema, mas não sofre por ser branco nunca pais racista que inferioriza os afro-brasileiros.[12] A segunda: o que explicaria o fato de que, mesmo o negro em ascensão social, que alcançou a classe média[13] ou os estratos altos da estratificação social brasileira, sofre e pode sofrer peripécias vulgarizantes e de constrangimentos com

[11] Sobre a lógica das relações raciais brasileiras, principalmente acerca da não importância delas na definição das injustiças sociais brasileiras, é preciso atentar ao diálogo e crítica que Hasenbalg (1984) fez a Jaguaribe (1984).

[12] Há que se ponderar que as hierarquias raciais são originadas em ideologias e mecanismos políticos que legitimam a superioridade do branco e a inferioridade do afro-brasileiro. Mesmo em países, como na África do Sul, que institucionalizou o *apartheid*, cuja minoria é branca, a dominação e as hierarquias raciais se pautaram do branco para a maioria negra. Nas relações raciais brasileiras, o sujeito discriminado é o afro-brasileiro; e o branco é o algoz.

[13] Acerca de estudos da ascensão do negro para a classe média, ver Queiroz (1977), Figueiredo (1999, 2002), Pinheiro (1999) e Barbi e Fernandes (2003). No contexto de uma suposta democracia racial, há momentos na vida dos afro-brasileiros, em ascensão ou que chegaram à elite econômica, onde são direcionados a eles, de forma subliminar e jocosa, certos estereótipos ligados, por exemplo, à ideia de "negro de alma branca" ou de que "o dinheiro embranquece". Evidentemente, dentro das relações raciais brasileiras, muitos afro-brasileiros, para não sofrer ou sofrer menos as dores do racismo e, ainda, para serem melhores aceitos, podem achar que o *status*, a escolarização e o acesso aos altos graus das estratificações sociais podem os tornar "menos negros" ou não sê-los.

experiências racistas e situações discriminatórias? E a terceira: qual a razão de um "eterno ainda" e efetivo ***imobilismo social*** do negro com o seu ***consequente confinamento*** (HASENBALG, 1984), nas ocupações subordinadas, infimamente remuneradas e de raríssimo *status* na configuração da hierarquia social? Ou seja, os negros estão ocupando cargos de prestígio, de poder, de privilégio e de direção no País da "democracia racial", considerando seu percentual de mais de 50%[14] da população brasileira? Enfim, ocupar as altas estratificações sociais e usufruir de todos os benefícios, que tal condição permite, seria uma blindagem para os afro-brasileiros não sofrerem as consequências perversas do racismo?

É evidente que há que se considerar que o critério socioeconômico – ou as políticas de redistribuição – calcado na classe social, como bem destaca Fraser (2002, 2006), é insuficiente para lidar com as desigualdades raciais, mesmo considerando que muitos afro-brasileiros sofrem as desigualdades sociais originadas pela exploração da classe social. No fundo, colocar a classe social sozinha como "guarda-chuva"[15] para abarcar as agruras e as opressões sociais pelas quais os afro-brasileiros em sua maioria passam no Brasil é "tapar o sol com a peneira", é omitir o problema.

Esta tese está organizada em nove capítulos que inclui, entre eles, as considerações preliminares e as considerações finais. No Capítulo 1, explanamos o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa, suas problematizações e a contextualização da temática das Ações Afirmativas relacionadas com as relações raciais brasileiras. No Capítulo 2, esboçaremos o método dialético como opção metodológica desta pesquisa, assim como os detalhamentos empíricos do desenvolvimento da tese. No Capítulo 3, abordaremos as políticas de Ações Afirmativas como respostas às demandas históricas dos afro-brasileiros no contexto da sociedade brasileira. No Capítulo 4, discutiremos as Ações Afirmativas no ensino superior, as políticas universais e as políticas de reconhecimento, assim como as ideias de igualdade e de

[14] Ver Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo IBGE (2010). Nessa pesquisa, foi constatado um percentual de 43,8% de pardos e 5,6% de pretos. Sendo assim, consideramos negro o somatório de ambos os percentuais, já que a categoria pardo no Brasil foi uma tentativa de desmontar, no final do século XIX e principalmente no Governo Vargas da década de 1930, a fronteira entre o que seria ou não negro, cujo propósito seria a construção universal da nacionalidade brasileira, destituindo a diversidade biológica e cultural peculiar à sociedade brasileira, como bem destacaram Ortiz (2006), Damasceno (2000) e Munanga (1996). Para Sartre (1968), o judeu, branco entre brancos, pode negar a sua branquitude ou sua condição de judeu, declarar-se homem entre homens, mas o negro não pode, em razão da cor de sua pele ser um critério social de sua identificação que não se pode negar.

[15] A ideia de "guarda-chuva" foi explicada pela Profª. Drª. Regina Helena Silva Simões no processo de Qualificação I desta tese, em maio de 2012. Tal termo é muito pertinente para entender as análises limitadas que colocam a classe social como única força explicativa das desigualdades raciais, vivenciadas pelos sujeitos afro-brasileiros, que não contemplam outros mecanismos de assimetrias ou de reconhecimento.

diferença. Evidenciaremos também os conceitos e as perspectivas das Ações Afirmativas e seu histórico em alguns países e mais especificamente no Brasil; explanaremos as matrizes que amparam os discursos contrários de tais políticas na imprensa. No Capítulo 5, analisaremos as relações raciais considerando o debate da democracia racial e da temática raça e classe no pensamento social brasileiro. No Capítulo 6, entenderemos a epistemologia das categorias raça e classe no contexto do marxismo e no campo político. Já no Capítulo 7, apresentaremos o contexto do debate e da implementação das cotas sociais da Ufes. No Capítulo 8, analisaremos os depoimentos de professores, alunos, gestores e representante do Movimento Negro Capixaba acerca das cotas sociais da Ufes e, no Capítulo 9, apontaremos as indicações e as proposições finais originadas dos dados da pesquisa desta tese.

2 "TENTÁCULOS" DA DIALÉTICA: O MÉTODO E OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

> Antes de todo o saber e de toda a sistemática do saber, uma exigência se põe como condição *sine qua non:* não só nenhum resultado deve ser dado como intangível, mas ainda nenhum ponto de partida deve ser decretado inalterável, incondicional. Não deve ser rodeado de barreiras que ponham antecipadamente ao abrigo (e para sempre) tal ou tal parte privilegiada do conhecimento, e nem mesmo as regras que o orientam e determinam. Das origens às finalidades, toda a extensão do conhecimento deve permanecer aberta a uma eventual revisão (GONSETH, 1947, *apud* FOULQUIÉ, 1978, p. 109).

> Vivemos num mundo onde a cor, a etnicidade e a classe social são de primordial importância, sendo assim impossível ao cientista (e em particular ao cientista negro), manter uma neutralidade valorativa. Se tomarmos este pressuposto como um dado de fato, como, partindo disto, 'apresentar um conjunto de declarações e estabelecer as premissas básicas e prioridades que podem ser úteis àqueles que têm o interesse e a necessidade em aplicar estes conhecimentos a seus estudos, trabalhos e experiência de vida?'[16] (OLIVEIRA, 1977, p. 26).

Este capítulo abordará o *método do materialismo histórico-dialético* dentro da investigação das categorias de raça e de classe no contexto das cotas sociais do sistema de reservas de vagas no processo seletivo da Ufes. Tratará de suas características peculiares, das suas relações com a história, com as relações sociais, políticas, culturais e de poder, assim como dos mecanismos teórico-práticos de sua operacionalização como método científico de entender e interpelar no conhecimento e na realidade social. O capítulo também abordará o *locus* da pesquisa, seus sujeitos, as razões das escolhas de seus sujeitos e do campo de estudos.

2.1 O MÉTODO

A ciência, um estatuto de verdade, é objeto de muito debate e inquerimentos desde sua constituição e, em grande parte, definidora dos rumos da sociedade. Ao mesmo tempo em que, num viés crítico, se deve, por um lado, rejeitar sua suposta neutralidade com as relações de poder, por outro, deve-se corroborar o pressuposto de que ela incorpora as faces da dinâmica social. Portanto, o conhecimento científico deve versar sobre essa dinâmica, tanto em sua realidade explícita, quanto nas suas invisibilidades, deturpações e em seus melindres dos mais delineados possíveis, pois "[...] não pode haver boa pesquisa empírica sem conhecimento da sociedade que se pretende conhecer" (SOUZA, 2011, p. 388).

[16] Agradecemos a aquisição do texto *Etnia e compromisso intelectual*, contido no 2º Caderno de Estudos sobre a Contribuição do Negro na Formação Social Brasileira, de 1977, aos funcionários da Biblioteca Central da Universidade Federal Fluminense (UFF), que não mediram esforços para achar tal fonte em seus acervos, no 1º semestre de 2013.

Nesse sentido, a teoria social deve se incumbir do fornecimento de concepções da natureza da atividade humana e dos agentes humanos em prol do serviço da pesquisa empírica, considerando que a principal preocupação da teoria social é elucidar os processos concretos da vida social. Tais elucidações ou descobertas de generalizações não são a totalidade nem a finalidade suprema da teoria social, visto que ela está em constante desenvolvimento, condizendo com o que lhe é peculiar ao cânone científico (GIDDENS, 1989; FOULQUIÉ, 1978). Assim,

> [...] não existem leis universais nas ciências sociais nem haverá nenhuma – não, antes de tudo, porque os métodos de verificação empírica sejam um tanto inadequados, mas porque [...] as condições causais envolvidas em generalizações sobre a conduta social humana são inerentemente instáveis com relação ao próprio conhecimento (ou crenças) que os atores têm sobre as circunstâncias de sua própria ação (GIDDENS, 1989, p. xxvi).

Nessa direção, a teoria social, como conhecimento científico, nessas condições, há que se desviar de verdades já estabelecidas, estáveis, engessadas e imutáveis. Em vista disso, optamos, como metodologia de pesquisa para analisar as relações entre raça e classe na implementação das cotas sociais no sistema de reserva de vagas do processo seletivo da Ufes de 2008 a 2012, pelo Método da Dialética.[17] Para isso, trazemos a metáfora do monstro da Hidra de Lerna da Mitologia Grega (Figura 1), para pensar a dialética como um mecanismo teórico-metodológico factível no campo social, no caso específico desta tese, para a análise das categorias de raça e classe social no ensino superior capixaba. A Hidra de Lerna, filha dos monstros Tifão e Equidna, que habitava um pântano junto ao lago Lerna, era um dragão com seis a nove cabeças de serpente. Cada corte que cada cabeça sofria resultava em uma regeneração com o nascimento de duas cabeças a mais. A Hidra era venenosa, cujo hálito ou rastro era fatal, dando à vítima um grande tormento em sua agonia de morte. Depois de várias tentativas frustradas cortando suas cabeças que se regeneravam a cada corte, Hércules, o matador da Hidra, muda a tática do embate, solicitando a seu sobrinho Jolau que queimasse as cabeças após cada corte, cicatrizando assim a ferida. Dessa forma, o Guerreiro mata a Hidra, cortando e enterrando a última cabeça com uma enorme pedra.[18]

---

[17] Agradecemos à professora Drª. Anna Maria Lunardi Padilha e ao professor Ms. Leandro Eliel Pereira de Moraes por excelentes indicações teóricas sobre o Método Materialista Histórico Dialético e sobre a temática raça e classe, que permitiram ampliar e conhecer de forma mais aprofundada tal método e tais categorias teóricas.

[18] As informações sobre o monstro Hidra de Lerna da mitologia grega foram sintetizadas das contidas no *site* que segue: <https://pt.wikipedia.org/>. Acesso em: 10 nov. 2014.

Figura 1 – O monstro Hidra de Lerna

Fonte: <http://naufrago-da-utopia.blogspot.com.br/2011/12/sobre-bancos-e-hidras.html>.

Alguns aspectos interligados e inseridos no mito da Hidra de Lerna tornam-se importantes para pensarmos a dialética no contexto desta tese, como metodologia de pesquisa. Assim, podemos pensar que Hércules é o sujeito pesquisador diante de um monstro, representado pela sociedade e por suas relações sociais multifacetadas, que *a priori* é por ele compreendida de forma simples e linear, achando que um mero corte ou uma mera explicação monocausal, fixa, irredutível e imutável seria um meio de compreender, superar ou eliminar a Hidra e suas facetas sociais, ou o desconhecimento, a ignorância, a visão ingênua e reducionista dos fenômenos sociais. A ideia advindo de suas cabeças fixas denotando uma imagem já estabelecida é quebrada ou bifurcada por outras compreensões caleidoscópicas, quando um corte representa mais duas cabeças, munidas de um sem-número de combinações de imagens reais às quais não se chega numa análise cabal em razão das constantes metamorfoses das tramas societárias. O veneno da Hidra, produtor da morte de suas vítimas, poderia ser representado pela cegueira, pelo sectarismo e pelos reducionismos de algumas lentes interpretativas da realidade social, que nos impedem de perceber outras visões, saídas interpretativas e analíticas sem ser por meio de uma visão reducionista da realidade complexa, representada por um monstro, cuja verdade requer a utilização de vários instrumentos científicos da teoria social. A ajuda de Jolau a Hércules em busca da morte da Hidra seria um dos apoios analíticos, ou uma das "premissas básicas", representadas pelas interpretações sociais, considerando todas as suas nuances e relações econômicas, raciais, sociais, culturais, políticas.

Analisar as relações raciais amparado nas categorias de raça e classe, como veremos nos Capítulo 5 e 6, para compreender os processos de desigualdades experienciadas pela população afro-brasileira, desde a abolição, passando pela construção da ideia de identidade nacional na década de 1930, por Vargas, com a ideologia da democracia racial de Freyre, pelos estudos dos uspianos nos anos de 1950 até as pesquisas de Carlos Hasenbalg e Nelson Valle Silva, na década de 1970 e nas dos dias atuais, é como entender um monstro de muitas cabeças.

Assim, dependendo da forma, do contexto, das lentes interpretativas para analisar esse "monstro" e/ou eliminá-lo, chegaremos a caminhos consoantes a tais escolhas. Há várias formas de fazê-lo, como: analisar as relações de raça e classe por meio de um economicismo em que a raça não é considerada ou é inexistente, e a pobreza é a causadora única e exclusivamente de todas as injustiças sociais vividas pelos afro-brasileiros; compreender de forma epifenômica a relação entra raça e classe, em que a raça, agora existente, é subordinada à classe, e as desigualdades raciais são originadas de forma paralelista das condições de classe social, perfazendo uma máxima mecânica, "todo pobre é negro, todo negro é pobre"; ou considerar, como fazemos nesta tese, que a relação entre raça e classe não pode ser compreendida apenas numa "cortada" ou de uma maneira binária ou polarizada, como Hércules fez num primeiro momento e que muitos intelectuais fizeram e ainda o fazem no Brasil.

Amparando-nos em Hall e Fraser, entendemos tais categorias numa visão *articulada* e *não redutiva*, como quer o primeiro; e numa compreensão *bidimensional de justiça* ou num *mútuo entrelaçamento* entre raça e classe, como quer a segunda, culminando, assim, numa das exigências da dialética, qual seja, a relação indissociável entre os instrumentos teóricos e metodológicos, entre a teoria e a prática, concretizando a *práxis.* Tais mecanismos analíticos da relação entre raça e classe consideram as continuidades, as descontinuidades, as intersecções entre ambas, assim como a dinâmica histórica da sociedade e as singularidades dos processos de produção da diferença ou da desigualdade para além da classe social, como a etnia, a raça, o gênero, a sexualidade, a nacionalidade, as deficiências etc.

É nessas condições que a dialética nos ampara, como método analítico de investigação de estudo para entender a implementação das cotas sociais no processo seletivo da Ufes, considerando as interfaces entre as categorias raça e classe. Nesse preâmbulo, como destacamos nas considerações preliminares, em consonância com a análise dialética, os

aparatos teórico-metodológicos em que nos ancoramos recaem numa perspectiva analítica que "desce aos infernos", como destacou Guerreiro Ramos (1979), numa dimensão que "escova a história a contrapelo", no dizer de Walter Benjamin (1986) ou, ainda, num viés que analisa "uma história de baixo para cima", como bem enfatizou George Andrews (1998).

Tais instrumentos analíticos nos permitirão, no contexto da investigação do objeto em tela nesta tese, colocar em dúvida o enrijecimento classista ou racialista no processo definidor das desigualdades raciais ou na superação destas; explicitar os conflitos de raça e de classe das experiências dos afro-brasileiros; mostrar, como poucos pesquisadores fazem, as singularidades do racismo que se estruturou no contexto da sociedade brasileira. Isso tornou-se mister na análise das categorias de raça e classe no processo de implementação das cotas sociais, haja vista a relação dinâmica que a dialética permite no tocante à complexidade da realidade social, oportunizando as possibilidades transformativas, tanto do arcabouço concreto das ações humanas quanto do arcabouço teórico, efetivando o "princípio da dualidade", como destacará abaixo Foulquié.

Destarte, entendemos, no processo desta pesquisa, a dialética materialista histórica como uma postura ou concepção diante do mundo, de suas relações, suas estruturas, suas configurações sociais; como um método que permite uma apreensão radical da realidade, "indo à raiz", como fez Hércules, quando descobriu o segredo de morte da Hidra, desvinculando-se de um mero conhecimento pautado numa impressão imediata, dar um simples corte num dos tentáculos do monstro pensando que com isso resolveria o problema; e, fazendo um movimento na direção da unidade da teoria com a prática, na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, como apontamos acima. Portanto, "[...] uma das marcas mais centrais da dialética é reconhecer a essencialidade da prática histórica, ao lado da teoria, não aceitando a disjunção entre estudar problemas sociais e enfrentar problemas sociais. Como dizia [...] Marx, [...]: não basta interpretar, é preciso transformar a sociedade" (DEMO, 2009, p. 101). Isso é permitido pela via da práxis, como fez Paul Foulquié (1978) quando tratou da dialética considerando o "princípio da dualidade"[19] entre as categorias mentais e as experiências sociais. Assim, a dialética materialista delineia-se consubstancialmente como uma postura, um método de investigação e

[19] Giddens (1989) sugere para os que trabalham com a teoria social que se empenham na reelaboração de concepções de ser humano e de fazer humano, reprodução social e de transformação social. O autor critica o dualismo entre objetivismo e subjetivismo que está enraizado na teoria social. Ele propõe, a partir da teoria da estruturação, a premissa de que esse dualismo deve ser reconceituado como "dualidade de estrutura".

uma práxis, um movimento de superação e transformação. Tal método contém um tríplice movimento que vai da crítica, passando pela construção do conhecimento "novo", e da nova síntese no plano do conhecimento até ao plano da ação (FRIGOTTO, 1989).

Ao ponderar acerca da dialética como método de investigação, Frigotto (1989) nos chama a atenção para uma ambiguidade nesse processo, já que abordar, do ponto de vista científico, algum estudo por esse caminho metodológico, ao mesmo tempo em que é um tema candente e relevante política, ideológica e teoricamente, é também expor-se a riscos dos quais se inserem a banalização ou a simplificação. Pedro Demo (2009) destaca o cuidado que se deve ter para não entender o método dialético como unidirecional e homogêneo, pois não existe "a" dialética, como se todos os dialéticos formassem um "exército" com as mesmas roupas e armas teórico-metodológicas. Sendo assim, na prática da realidade social, encontramos, além de dialéticas diferentes e divergentes, até as contraditórias, como ocorre em qualquer outro campo metodológico de investigação. Nesta tese, optaremos pela *dialética materialista histórica* em razão de que é mais apropriada à realidade histórica, porque possibilita um equilíbrio a contento entre as condições objetivas e subjetivas, muito importante para entendermos a relação entre raça e classe no ensino superior capixaba, especificamente no sistema de reserva de vagas do processo seletivo da Ufes.

Frigotto chama a atenção para a crise de aprofundamento teórico na produção de conhecimento sobre os fenômenos sociais que se dá num nível mais imediato pela homogeneização superficial do discurso crítico, mas cuja prática reflete a interiorização das concepções e categorias do positivismo, do funcionalismo e do humanismo. Concordamos com esse autor quanto ao que tange à demarcação diretiva de dialética assumida numa metodologia de pesquisa em que se estabelece uma ruptura entre a ciência da história ou do humano-social com as análises metafísicas de diferentes níveis interpretativos do real, que vão do empirismo ao positivismo, idealismo, materialismo vulgar e estruturalismo.

Para Kosik (2011), ao se desvincular de concepções "metafísicas" que se fixam no fenômeno, no mundo da aparência ou na aparência exterior dos fenômenos, na existência positiva, no movimento visível, na representação, na falsa consciência, na sistematização doutrinária das representações (ideologia), a concepção materialista histórico-dialética relaciona-se com o mundo e consciência reais, na teoria, na ciência e nos conceitos. Conquanto, diferentemente das concepções metafísicas que se amparam na linearidade, na harmonia, no fator, na a-

historicidade, na neutralidade, a dialética ancora-se em categorias como totalidade, práxis, ideologia, contradição etc.

> Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1989, p. 77).

Então, o método dialético materialista se desenha com a preocupação dos processos de produção de determinado fenômeno social, com as "leis sociais" históricas e as forças reais que se constituem. Tal proposição indica que as ciências humano-sociais se relacionam com o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação sujeito e objeto, portanto, o caráter histórico dos objetos que investigamos (FOULQUIÉ, 1978; FRIGOTTO, 1989; DEMO, 2009). Logo, temos uma contribuição acerca da relação da história com a ciência muito relevante para pensar uma metodologia dialética:

> Na realidade, contudo, a história da ciência, tal como a história de todas e de cada uma das manifestações ideológicas, não passa de um aspecto vivo da história geral da humanidade e se acha estreitamente vinculada a esta, participando de seus impasses, de seus avanços e de seus tropeços. Precisamos nos precaver contra a ilusão de uma ciência *pura*, que se desenvolvesse à margem da história global dos homens e se mantivesse imune às contingências dessa história global. Assim, a historicidade consequente de que falamos se refere à metodologia que a ciência tem condições para possuir *hoje* e não à metodologia que a ciência tem efetivamente utilizado no curso passado da sua história (KONDER, 2009, p. 100, grifos do autor).

Nesse sentido, a dialética parte dos fatos empíricos oriundos da realidade social, supera as impressões primeiras e as representações fenomênicas desses fatos empíricos e ascende até às suas leis fundamentais para que atinjam um ponto de chegada que supere as representações advindas dos fatos empíricos iniciais, mas agora concretos pensados (FRIGOTTO, 1989). Esta trajetória teórico-metodológica demanda do pesquisador(a), como sujeito cognoscente, um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos. Por isso, o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação que exige crítica, interpretação e avaliação dos fatos. Portanto, é um processo em que a atividade humana do cientista é condição *sine qua non* à aquisição objetiva dos fatos (FRIGOTTO, 1989; KOSIK, 2011).

Para Foulquié (1978), a dialética não emite um som evidente, límpido; ela remete à ambiguidade. Em todas as formas históricas de compreender a dialética, há um caráter comum, o seu dinamismo, distanciando-se de uma dimensão estática. É um caminho regido pelo pensamento em movimento, propulsor do distanciamento da inércia e facilitador de sua progressão na busca da compreensão do real. Além de uma argumentação rigorosa e vigorosa,

a dialética também é retórica e lógica, sobretudo, é uma retórica quando lhe falta uma lógica verdadeira. A dialética, como instrumento de pesquisa, trabalha no esforço de superação constante das limitações reais do pesquisador, possibilitando o encontro com o extremo das implicações lógicas das descobertas científicas, atingindo, dessa forma, novas possibilidades explicativas, novos pontos de vistas que podem contradizer as suas primeiras afirmações.

Como também afirma Frigotto, a dialética situa-se no plano da realidade, no plano histórico, na trama de relações contraditórias, conflitantes, antagônicas de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. Assim, na produção de conhecimento da realidade, a partir de uma investigação que tem a dialética como instrumento teórico-metodológico, o pressuposto fundante "[...] não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social" (FRIGOTTO, 1989, p. 81).

Portanto, ao cortar um dos tentáculos da Hidra e ver que com isso nasceram mais dois, podemos entender a dinâmica histórica do real, as suas antíteses, os atritos, o seu processo e suas transformações deslocando-se de fixações e reducionismos. Essa é a dialética que consideramos no processo de análise das relações raciais brasileiras, tendo como objeto fundante desta tese as cotas sociais no processo seletivo da Ufes. Conquanto, considerar a práxis que destoa de uma visão da simples condição mecânica do próprio conhecimento ou da própria crítica, assim como a alteração da realidade no plano do conhecimento e no plano histórico social, como destacamos acima, é muito salutar do ponto de vista teórico-metodológico desta tese. Assim, há que se ressignificar uma análise engessada das relações raciais no ensino superior, enfatizada por um classismo determinista, como também há que se ressaltar que há "novas" e "outras" formas políticas progressistas de reconhecimento das desigualdades raciais que podem ser efetivadas nos jogos políticos e de poder a partir dessas transformações no plano do conhecimento e no plano histórico da realidade social. Portanto, o desafio do conhecimento, cujo *locus* de configuração é o plano abstrato, teórico, é trazer para o campo do conhecimento essa dialética real culminando na inexorabilidade entre o pensamento e a ação social, como bem destacaram Foulquié (1978), Frigotto (1989) e Sanfelice (2005).

Para Foulquié, a concepção dialética da ciência mantém três diálogos entrelaçados entre si. O primeiro é entre o *a priori* e o *a posteriori.* Nenhum conhecimento é totalmente dado *a priori*

ou *a posteriori*, já que ele é resultante do diálogo entre ambos. Logo, há uma relação entre as categorias mentais com as experiências, assim como entre a intuição empírica e o espírito, pois a atividade mental humana é regida pelo "princípio da dualidade". Aqui há uma consideração muito importante, a ligação indissolúvel entre o aspecto teórico e o aspecto empírico, pois uma análise suficientemente profunda possibilita um encontro entre ambos por meio de tentativas que lhes conferem o máximo de interdependência e de eficácia.

O segundo diálogo, relacionado com o precedente, é o estabelecido entre o concreto e o abstrato. Por isso, um termo totalmente abstrato deslocado da realidade concreta será entendido sem sentido, já que essa realidade concreta fundamental ao pensamento não é o objeto do pensamento, no entanto, este deve alicerçar-se sobre essa realidade para se superar e se elevar até o universo abstrato perpassado pela palavra. Numa dinamicidade, culminando na noção moderna de dialética, há no pensamento um vaivém constante do concreto ou das coisas para o abstrato ou para os conceitos e do abstrato para o concreto.

Já o terceiro diálogo, implicante aos dois antecessores, é estabelecido entre o sujeito e o objeto, entre as coisas e o espírito. Nesse processo não há um subjetivismo nem uma objetividade absoluta, uma informação articulada do sujeito pelo objeto e do objeto pelo sujeito. O espírito não comporta moldes estabelecidos previamente para receber as coisas, e estas não existem conforme nós a percebemos antes da atividade assimiladora do espírito. Não há uma independência entre as leis da realidade e a estrutura do espírito e vice-versa, haja vista que ambas não são coisas feitas e perfeitas, estão constantemente num devir e a progressão está ligada ao desenvolvimento de todos os conhecimentos que as perpassam.

Foulquié (1978) destaca o fato de que a dialética científica se constitui como uma experiência nova que choca em razão que contradiz o saber adquirido, mas que é preciso para integrar-se nele. O ponto de chegada da dialética não "[...] é a síntese em que a negação da antítese seria negada e os contrários conciliados, mas uma representação nova onde a tese e a antítese permanecem verdadeiras" (1978, p. 110). Sanfelice (2005) ressalta a importância na dialética da apreensão dos aspectos e dos momentos contraditórios, pois o objeto de estudo é tomado como totalidade e como "unidade de contrários". Conquanto, isto é produzido por tentativas do espírito tão desejoso da conciliação como desconfiado de toda explicação constituída taxativa e definitivamente, pois "[...] a marcha dialéctica é essencialmente progresso e depuração de um conhecimento, sob pressão de uma experiência com a qual ele se confronta" (GONSETH, 1948, *apud* FOULQUIÉ, 1978, p. 111).

Importante destacar, como questão lógica, é a diferença entre "contrário" e "contraditório", por mais que haja um embaraço dos dois termos na prática discursiva. Os termos contraditórios não são dialéticos, visto que apenas se excluem, não permitindo uma polarização política e não formam um todo dinâmico, de repulsa e necessidade. Já os termos contrários são especificamente dialéticos, pois formam os componentes fundamentais das totalidades históricas, referindo-se ao seu caráter conflituoso, dicotômico, antagônico, no entanto, no sentido da "unidade dos contrários", como destacamos acima (DEMO, 2009).

Consideração fundamental que elegemos da dialética, como instrumento teórico-metodológico de investigação e em consonância específica com as categorias de raça e de classe no âmbito do ensino superior, objeto desta tese, é o reconhecimento da dinâmica da configuração da realidade social quanto ao objeto de estudo e da "matéria" pesquisada em suas múltiplas dimensões, determinações. Categorias essas que se, no contexto da realidade brasileira das relações raciais, forem analisadas numa única "cortada" ou num único viés analítico, como fez Hércules diante da Hidra de Lerna num primeiro instante, haverá uma obliteração, negligência e uma supressão da compreensão do real, como também uma reprodução social e racial das desigualdades e o mau uso da dialética que não se limita a um mero olhar diante da realidade fenomênica. Por conseguinte, considerar as múltiplas dimensões do objeto investigado é também apreender as relações estabelecidas em dado contexto histórico e social com o específico, o singular, a parte e seus liames com as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado.

> [...] O chamado estudo 'microssociológico' não se ocupa de uma realidade [...] mais substancial do que aquela que interessa à analise 'macrossociológica'. Mas tampouco, pelo contrário, a interação em situações de co-presença é simplesmente efêmera, em contraste com a solidez de instituições em grande escala ou estabelecidas de longa data [...]. A oposição entre 'micro' e 'macro' é melhor reconceituada no que se refere ao modo como a interação em contextos de co-presença está estruturalmente implicada em sistemas de ampla distanciação de tempo-espaço [...], ao modo como tais sistemas abrangem grandes setores espaço-temporais (GIDDENS, 1989, p. xxi).

Frigotto pontua que alguns trabalhos que assumem um esforço para adotar a metodologia dialética expressam algumas grandes dificuldades para tal intento. Uma dessas dificuldades é a apreensão do caráter histórico do objeto de conhecimento, fazendo com que as categorias de totalidade, contradição e mediação sejam tomadas de maneira abstrata e especulativa. Diante disso, há uma confusão da necessária relação parte-todo e todo-parte com a concepção de que

um método exaurirá[20] todos os infinitos de certa realidade ou captará todas as mediações e contradições. Com isso, há uma ignorância do caráter relativo, provisório, parcial do conhecimento histórico; da noção de que o conhecimento científico não se direciona na busca de determinações e fixações interpretativas dos fenômenos sociais; que as leis estruturam um determinado fenômeno social, senão se busca suas determinações e seus ditames fundamentais. A dialética, como mecanismo metodológico, um caminho científico de produção de conhecimento, trabalha com o princípio epistemológico, cuja base é levar em consideração a distinção entre o fundamental e o secundário, o necessário e o fortuito, a dinâmica tanto do método quanto da própria realidade social.

Assim, o pensamento dialético se baseia no pressuposto de que nunca há pontos de partidas rigidamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos. Essa é a dinâmica da investigação científica antidogmática, haja vista que o pensamento não é constituído em linha reta, numa linearidade. Toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma maneira que o conjunto só será conhecido pelo progresso das verdades parciais. O interessante dessa compreensão é que a marcha do conhecimento é evidenciada por uma *perpétua oscilação* entre as partes e o todo, de forma visivelmente mútua (GOLDMANN, 1979).

Nessa perspectiva, dialetizar conceitos é depurá-los dos elementos, oriundos de nossas experiências anteriores, que os tornam impróprios para representar estritamente a realidade. Ao amparar-se em ideias desenvolvidas por Gonseth, Foulquié nos indica que depurar conceitos atrela-se a uma revisão adstrita ao *modus operandi* da dialética. Rever um juízo é, de certo modo, corrigi-lo, mas não necessariamente voltar às avessas. Tal revisão não se atrela à obrigação de um procedimento de revisão contínua, e ela não acontece ao acaso e não compromete o adquirido, em que este continua válido no que era já o seu domínio de adequação, ou seu horizonte de validade.

Assim, viabilizando a transformação da apreensão da realidade a partir de suas dinâmicas, no contexto do método dialético, o conhecimento científico é beneficiado pelo princípio de conservação ou de salvaguardo do adquirido. A dialética evita, em seus processos analíticos, a cilada do certo e do errado impregnados em certezas absolutas, considerando que ela

[20] Sanfelice (2005) nos chama a atenção para o fato de que, ao assumirmos a postura dialética num processo de investigação científica, pode ocorrer, apesar de nossos esforços em adotar tal postura, o insucesso nos produtos finais de nossas pesquisas.

problematiza o princípio do *terceiro excluído*, o "meio-termo", tornando-o flexível de modo a adaptar-se a todos os casos do real. Esse princípio deriva-se do da contradição e propaga que uma coisa é ou não é, que não há termo médio ou terceira hipótese. Não obstante, na dialética, há muitas gradações no ser como no não ser, já que o ser do necessário é superior ao do contingente, e o não ser do impossível ou do absurdo requer mais negatividade que o ser do impossível, ao qual falta somente existência (FOULQUIÉ, 1978; FRIGOTTO, 1989; SANFELICE, 2005).

Dessa forma, na dialética, o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas deve ser visto como um processo complexo no qual os conceitos estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir, em razão da própria dinâmica histórica da realidade social em que os sujeitos estão inseridos. Destarte, devemos, numa postura dialética de investigação, ficar alerta tanto ao nível do pensamento quanto ao da observação do real, incluindo a prática política, para evitarmos cair em simplismos, em afirmações unívocas, conclusivas e absolutas que são desconectadas de aspectos essenciais da análise. Temos que fazer como propôs Lênin, analisar a árvore não perdendo a dimensão da floresta, de maneira que fujamos da superficialidade, considerando as características da contradição no conjunto e em cada um de seus aspetos (SANFELICE, 2005).

Uma outra dificuldade no método dialético é quando este se resume a um mero conjunto de instrumentos, de estratégicas e de técnicas, de maneira que há um isolamento do método, das concepções de realidade e de mundo, das questões ideológicas, das relações de poder, como por exemplo, a desconsideração das relações de raça, de gênero etc. Outro obstáculo à produção de pesquisa dialética é quando a teoria, as categorias de análise, o referencial teórico se constituem como uma camisa de força, visto que as categorias podem ser vazias de história, abstratas e especulativas. Uma dicotomia entre a qualidade e a quantidade também torna-se um empecilho para se entender a metodologia dialética, como também uma confusão entre uma leitura empiricista da realidade e a realidade empírica, desdobrando-se num certo senso comum, em que o método dialético se restringe exclusivamente às análises qualitativas. E aqui, nesta tese, como veremos ao longo de seu desenvolvimento, trabalhamos muito com a análise qualitativa tanto no âmbito teórico quanto nos dados quantitativos da realidade pesquisada, assim como em alguns dados quantitativos, seja os da temática mais geral extraídos em Institutos de Pesquisa, como o IBGE, o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea), o Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das

Relações Raciais (Laeser) etc., seja do objeto específico, no caso, dados sobre a Ufes e sobre seu sistema de cotas colhidos da Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV).

A reconceituação das categorias micro e macro numa dimensão relacional em contextos históricos nos quais elas se aproximam, se distanciam, se interseccionam mantendo autonomia mesmo em relações recíprocas, torna-se fundamental para uma análise negadora do binário, do dicotômico, do estanque e do irredutível ou carregada de um "simplismo linear", como bem destacou Hélio Santos (1996, 2000). Esse pesquisador nos chama a atenção quanto a essas análises reducionistas e míopes, já que a sucessão de partes explicativas da vida dos afro-brasileiros na sociedade tem uma "circularidade" que torna difícil a sua interrupção. Esse processo circular, denominado "Teoria ou Trilha do Círculo Vicioso", não tem sido identificado adequadamente nos processos analíticos e políticos das relações raciais brasileiras. Dessa maneira, muitos estudiosos da questão racial ou quem, mesmo não sendo um especialista, se "atreve" a analisar tal temática geralmente se ativeram ou se atêm ancorados muitas vezes numa escolha política conservadora consciente ou inconsciente, preferencialmente, aos aspectos isolados da problemática, negando ou desconsiderando a conexão entre os diversos vetores do problema. Logo, "[...] além de estudar a questão em seus diferentes nichos de especialização, a maioria dos pesquisadores não cuidou de estudar o negro com as suas idiossincrasias pertinentes à crise de identidade que sofre no Brasil" (SANTOS, 1996, p. 113), como as questões relacionadas com a raça, a classe, o gênero, a sexualidade, a deficiência, a nacionalidade, o meio ambiente etc.

> [...] Essa situação denomina-se Centopéia de duas cabeças. De um lado temos a sociedade dominante, discriminando a população afro-descendente de maneira competente, no sentido de mantê-la onde está e sempre esteve. Temos no Brasil um *racismo que dissimula suas mil-caras* como em um *caleidoscópio.* O que acontece é que se consegue, aqui, *invisibilizar a problemática racial do negro.* Essa *característica escorregadia,* que ocorre na maioria das vezes em que o negro é discriminado e impedido, torna tudo mais difícil para todos os que lutam e estudam essa questão. Por outro lado, temos o próprio negro à margem da cidadania completa, como a introjeção em sua cabeça do retrato adverso armado contra si por aquela sociedade (SANTOS, 1996, p. 114, grifos nossos).

Portanto, múltiplos são os aspectos circulares nas opressões vividas por afro-brasileiros, como a raça, a classe e o gênero, de maneira que todos estão instalados sistematicamente no bojo do problema. Isso é fundamental, numa investigação dialética, tanto para ir à contramão de uma análise dicotômica, fixa e unilateral de tais categorias, quanto para legitimar e amparar políticas públicas de reconhecimento e de redistribuição, como quer Fraser, com o objetivo de atingir todos os focos de opressões causadores das desigualdades sociorraciais, de gênero etc.

Não obstante, é evidente que, em razão da estruturação institucional do racismo em todas as relações sociais brasileiras, em muitas situações, a cor da pessoa, recuperando aqui a ideia de preconceito das marcas raciais cunhada por Oracy Nogueira no contexto dos estudos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), nos anos de 1950, vem primeiro no processo de sofrimento das desigualdades vividas por afro-brasileiros, vide o caso de negros famosos, ricos e com *status* social elevado que são muitas vezes discriminados, violentados e confundidos necessariamente com pobres, pastores evangélicos[21] e, em alguns casos, quando não são mortos pelo aparato policial do Estado ou por algum cidadão ou cidadã.

No entanto, nesta tese, não faremos uma análise das cotas sociais da Ufes, tendo como categorias analíticas a raça e a classe, entendidas de maneira dicotômicas, estanques, fixas, mas as analisaremos num viés da teoria da articulação proposta por Hall. Nesse sentido, assumir também uma perspectiva microssociológica reconhecedora do plano simbólico e do subjetivo na conformação das relações humanas e sociais não deve ser uma atitude antagônica às interpretações macrossociológicas que incorporam em suas análises as dimensões mais históricas, sistêmicas ou estruturais.[22] Nessa direção, as linhas de classe e as linhas raciais no Brasil são muito coerentes, reforçam-se mutuamente a cada instante (PAIXÃO et al., 2011) ou se mantêm autônomas em dados contextos ou situações, como no caso de afro-brasileiros ricos, com *status* social elevado, que são discriminados racialmente, ou mulheres que, mesmo tendo poder econômico, intelectual, em razão do machismo, são socialmente subordinadas aos homens; assim como em relação às diferenças raciais entre mulheres brancas e mulheres negras, seja no mercado de trabalho, seja na universidade etc.

[21] O pesquisador desta tese, afro-brasileiro, no período em que lecionava numa instituição privada de ensino superior para cursos de especialização *lato sensu* no município de Serra, ES, foi confundido várias vezes com pastor evangélico da "Igreja Deus é Amor", funcionário de segurança ou aluno da instituição. No quotidiano, muitas pessoas, quando me veem, mesmo às vezes eu não as vendo, na rua e, inclusive, na universidade, achando que sou um "elemento suspeito", mudam de rua, trocam de lugares os objetos que estão guardados em suas mãos ou nas bolsas; fingem que estão ligando para alguém no celular etc. Há vários casos noticiados na mídia em que afro-brasileiros, numa situação de "mal-entendido" e não numa situação racista, foram "confundidos" com "elementos suspeitos", de maneira que, injustamente, o aparato policial foi chamado para prender tais "suspeitos". Os casos atuais de grande repercussão nas redes sociais, na imprensa e mídia falada, foram: o do ator Vinícius Romão que ficou preso irregularmente por 16 dias de forma incomunicável, acusado de roubar uma bolsa da copeira Dalva Moreira da Costa; assim como o caso do estudante africano da Universidade Federal do Rio de Janeiro, chamado Delmar N'Taquina Lopes, preso pela acusação de tentativa de roubo e que responderá ao processo em liberdade.

[22] O subjetivismo de muitas abordagens teórico-metodológicas ancoradas numa unilateralidade e superficialidade desconhece ou omite as ligações mútuas e as leis internas das coisas, da realidade social e de seus sujeitos num dado contexto histórico (SANFELICE, 2005).

Por isso, retomamos as ideias das epígrafes deste capítulo, de Oliveira e de Gonseth. O primeiro aponta para a impossibilidade de se manter uma neutralidade valorativa diante da compreensão científica das categorias de raça, classe, etnia, assim como a demarcação de premissas básicas e prioridades condizentes com as nossas escolhas de compreensão dos aspectos sociais pelos quais optamos. Já o segundo ressalta que, nos processos analíticos, os objetos ora investigados devem se deslocar de barreiras que os impeçam de ser compreendidos em suas envergaduras relacionadas com as dinâmicas mutáveis da sociedade. É considerando tais premissas, nesta tese, que analisamos as categorias de raça e de classe no contexto das Ações Afirmativas no processo seletivo da Ufes.

2.2 A PESQUISA DE CAMPO

O *locus* da pesquisa para analisar as relações entre raça e classe no contexto da implementação das cotas sociais da Ufes foi o *Campus*[23] de Goiabeiras e o de Maruípe, ambos localizados no município de Vitória, capital do Espírito Santo.

Para investigarmos, nesta pesquisa, a relação entre raça e classe social no contexto das cotas sociais da Ufes, escolhemos o lapso temporal de 2006 a 2012, visto que, em 2006, foi o período que começou intensivamente o processo deliberativo e conflitivo da possibilidade da existência das Ações Afirmativas na Ufes; 2008 foi o período da implementação das cotas sociais da universidade; e, em 2012, foi o período em que ocorreu a promulgação da Lei Federal de nº. 12.711, que regula o sistema cotas sociais e étnico-raciais nas Universidades Federais e Institutos Federais brasileiros. Sendo assim, apesar da relação, não consideraremos diretamente nesta tese a vigência e a amplitude da Lei nº. 12.711/2012 na Ufes, já que não foi o modelo dessa lei que a universidade adotou. Como veremos de forma mais detalhada no Capítulo 7, o processo deliberativo ocorrido na universidade e definido pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Ufes sobre os critérios e modelo de cotas se ancorou no recorte da renda e da origem escolar do candidato. Tal opção de investigação também se justifica porque os alunos entrevistados entraram na universidade no período compreendido entre 2008 e 2012 e os outros sujeitos da pesquisa foram abordados considerando tal período e a especificidade do modelo de cotas adotado pela Ufes, as cotas sociais, diferentemente da

[23] O *campus* de São Mateus e o de Alegre não foram contemplados nesta pesquisa em razão de que estávamos mais preocupado com uma pesquisa mais qualitativa do que quantitativa, ou porque o *campus* escolhido já seria suficiente diante dos objetivos ora estabelecidos nesta pesquisa.

Lei nº.12.711, que vai além do modelo adotado pela universidade capixaba que considera as questões étnico-raciais.

Conforme a Tabela 1, os sujeitos[24] da pesquisa foram: dois alunos cotistas e dois não cotistas de diferentes cursos de graduação, o reitor da universidade, a pró-reitora da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), um funcionário da Prograd, um representante do Cepe, um representante do Diretório Central dos Estudantes (DCE), um representante dos técnico-administrativos do Sindicato dos Trabalhadores da Ufes (Sintufes), um representante da Associação dos Docentes da Ufes (Adufes), um representante do Movimento Negro Capixaba e dois professores de cada curso escolhido.

[24] Os roteiros de entrevistas desta pesquisa para os alunos de variados cursos da Ufes serão os do APÊNDICE A. No que tange aos roteiros dos sujeitos ligados à parte administrativa ou à representatividade de segmentos da Ufes, como o reitor, a pró-reitora de graduação, o funcionário da Prograd, o representante do Cepe, o representante da Adufes e o representante do DCE, serão designados no APÊNDICE B. O roteiro de entrevista direcionado aos professores entrevistados será o do APÊNDICE C. Já o roteiro do representante do movimento negro capixaba será o do APÊNDICE D.

Tabela 1 – Representatividade dos sujeitos da pesquisa da Ufes

SUJEITOS DA PESQUISA	QUANTIDADE
REITOR DA UFES	01
PRO-REITORA DA PROGRAD	01
FUNCIONÁRIO DA PROGRAD	01
REPRESENTANTE DO CEPE	01
REPRESENTANTE DA ADUFES	01
REPRESENTANTE DO DCE	01
REPRESENTANTE DO MOV. NEGRO	01
COTISTAS E NÃO COTISTAS - ARQUITETURA	02
COTISTAS E NÃO COTISTAS - MEDICINA	02
COTISTAS E NÃO COTISTAS – ODONTOLOGIA	02
COTISTAS E NÃO COTISTAS – PSICOLOGIA	02
COTISTAS E NÃO COTISTAS - DIREITO	02
COTISTAS E NÃO COTISTAS - PEDAGOGIA	02
COTISTAS E NÃO COTISTAS - SERVIÇO SOCIAL	02
COTISTAS E NÃO COTISTAS - CIÊNCIAS SOCIAIS	02
COTISTAS E NÃO COTISTAS - FILOSOFIA	02
COTISTAS E NÃO COTISTAS - ENGENHARIA ELÉTRICA	02
PROFESSORES - ARQUITETURA	02
PROFESSORES - MEDICINA	02
PROFESSORES - ODONTOLOGIA	02
PROFESSORES - DIREITO	02
PROFESSORES - PEDAGOGIA	02
PROFESSORES - SERVIÇO SOCIAL	02
PROFESSORES - PSICOLOGIA	02
PROFESSORES - CIÊNCIAS SOCIAIS	02
PROFESSORES - FILOSOFIA	02
PROFESSORES - ENGENHARIA ELÉTRICA	02
TOTAL	47

Os cursos escolhidos para a investigação desta tese foram: Pedagogia, Serviço Social, Ciências Sociais, Medicina, Odontologia, Direito, Filosofia, Arquitetura e Urbanismo, Psicologia, Engenharia Elétrica. Tal escolha baseou-se no critério da presença maior ou menor de afro-brasileiros de maneira a inter-relacionar cursos de muito prestígio social, riqueza e poder ou de menor prestígio e riqueza e poder com as categorias raça e classe, como também para contemplar cursos representantes das grandes áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas e Sociais, as Ciências da Saúde e as Ciências Exatas. Os cursos mais ou menos representativos socialmente valorizados que foram escolhidos no campo investigativo desta tese têm também como base a análise relacionada com a renda familiar e raça/cor dos discentes da Ufes registrada nos relatórios da Comissão Coordenadora do Vestibular dessa instituição.

Os conceitos de “áreas moles” e “áreas duras” do Lívio Sansone (1992, 1996), originados de suas pesquisas sobre as relações raciais feitas com brancos e negros na Bahia, foram as pistas que justificaram as escolhas dos cursos. Segundo o autor, as *áreas moles* seriam todos aqueles espaços nos quais ser negro não dificulta e pode, às vezes, até dar prestígio. Abrange o domínio do lazer, particularmente nos espaços do futebol, do samba, do carnaval ou da capoeira. Esses espaços funcionam ao redor daquelas atividades consideradas típicas da “raça”, nas quais o negro pode e deve brilhar. Nesses espaços, “ser negro” pode constituir uma *vantagem.* Aqui os trabalhos e os espaços são poucos valorizados, mas são vistos como expressões da “cultura negra”. Apesar de que, nesses espaços, os negros podem sofrer racismo, vide os vários casos de racismo no futebol, tanto os amadores, quanto os profissionais de alto poder econômico e *status.* Portanto, nas áreas moles, em razão do racismo nas relações raciais brasileiras, também há relações de poder. Aqui podemos incluir os cursos de Pedagogia, Serviço Social e Ciências Sociais, que são cursos que, mesmo antes do estabelecimento das cotas étnico-raciais ou sociais, eram áreas do conhecimento a que a população afro-brasileira tinha mais chance de acesso.

Já as *áreas duras* são espaços sociais onde há muito poder, privilégio, *status*, prestígio e riqueza. São espaços ainda em que tanto há uma grande ausência de negros, quanto uma presença inferior e fragilizada em relação ao grupo racial branco pelas relações racistas. O racismo nessas áreas é potente e operante. Aqui o negro geralmente vira ameaça, como verificamos no debate e implementação de cotas nas universidades, no mercado de trabalho ou nas estruturas de poder político. São exemplos de áreas duras: o trabalho ou procura de trabalho; a universidade (principalmente cursos elitizados e majoritariamente brancos), o mercado matrimonial e paquera e também contatos com a polícia. Dos cursos escolhidos, inserimos dentro das áreas duras, os de Medicina, Odontologia, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Elétrica.

Para cada curso, foram entrevistados dois alunos cotistas e dois alunos não cotistas. A escolha tanto de cotistas quanto de não cotistas justifica-se em razão de possibilitar compreensões e afirmações dinâmicas, metamorfoseadas, contrapostas e imutáveis, visto que, como verificamos na análise das entrevistas, muitos cotistas foram contra o sistema de cotas raciais e alguns não cotistas defendiam tal sistema. Isso foi comprovado, já que muitos cotistas, inclusive autodeclarados pardos ou pretos das camadas populares ou das classes médias, eram

contra as cotas étnico-raciais, e alguns não cotistas brancos de classe média alta foram a favor do sistema de cotas racial e etnicamente demarcado.

A escolha dos sujeitos para a pesquisa se deu no próprio local de estudos e pesquisas aos quais os alunos e os docentes pertenciam. A partir de uma primeira aproximação com os sujeitos ora entrevistados ou não, foi possível, a partir de sugestões e indicações deles, a conquista de novos sujeitos possíveis ou aptos a participar da pesquisa. Também foram consideradas na escolha dos sujeitos, a partir das descobertas ou de ênfases importantes relacionadas com a temática desta tese, as pessoas que de forma direta ou indireta participaram de eventos, situações e contextos estritamente envolvidos com este estudo, como veremos nos Capítulos 7 e 8. Optamos pela autodefinição do próprio sujeito abordado na identificação cotista e não cotista, já que preterimos uma lista oficial da universidade que nos indicaria o nome e a condição do sujeito de pesquisa. Enfim, a própria dinâmica ou desdobramento do processo investigativo foi aprontando e dando pistas na direção das escolhas tanto dos sujeitos da pesquisa, quanto do escopo teórico desta tese.

A escolha dos sujeitos de pesquisa do movimento negro, os funcionários da gestão da Ufes e os representantes dos discentes, dos docentes e dos técnico-administrativos se deu de forma mais direta e nominativa. Entrevistamos as pessoas que, no contexto da tese, estavam ocupando tais cargos ou funções no período de 2012 e 2013. Para assegurar o anonimato dos sujeitos desta pesquisa, utilizamos nomes fictícios, escolhidos pelo próprio pesquisador. Não obstante, ao lado do nome, indicaremos a função ou ocupação dos sujeitos e, no caso dos alunos cotistas e não cotistas, registramos a raça/cor autodeclarada pelos próprios sujeitos entrevistados.

Como procedimentos de pesquisa nesta tese, utilizamos entrevistas com os sujeitos, as conversas informais, a observação, a análise de documentos referentes à Ufes e ao seu sistema de cotas, como as Resoluções que regulam o sistema de cotas e suas políticas de permanência. As conversas informais muitas vezes anteciparam as entrevistas, como forma de “quebrar o gelo” entre pesquisador e sujeito de pesquisa, já que foi o primeiro contato entre ambos. As conversas informais eram relacionadas com os cotistas na universidade, a relação destes com os não cotistas, a identificação dos cotistas, as cotas na Ufes, as cotas raciais e as cotas sociais etc., enfim, as temáticas associadas aos objetivos desta pesquisa.

Já quanto à observação, no processo de captação dos dados das entrevistas e narrativas, tentamos também observar, no contexto dos sujeitos e dos cursos pesquisados, a relação dos cotistas com os não cotistas, a discussão ou não da temática das cotas na universidade, a impressão dos sujeitos diante do pesquisador, estudiosos das cotas da Ufes etc. Portanto, tanto as conversas informais quanto a observação participante foram relevantes em razão de se constituírem como instrumentos a mais de pesquisa pertinentes para cruzar dados e informações com as entrevistas, os documentos relativos, as proposições políticas, ideológicas e pedagógicas referentes às cotas da Ufes.

As entrevistas se basearam em um pré-roteiro semiaberto e foram importantes como um instrumento de pesquisa, visto que a narração, segundo Benjamin (1986), revela o conceito de experiência alicerçada tanto nas vivências dos sujeitos, quanto na interação com a própria vida. Noutra dimensão, a narração lida com a experiência que viabiliza autonomia do sujeito na criação do contexto. Nesse sentido, para Benjamin (1986, p. 203), a

> [...] metade da arte narrativa está em evitar explicações [...]. O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.

A ideia da livre interpretação possibilitada pela narrativa foi muito interessante durante a coleta dos depoimentos, já que percebemos, na maioria delas, uma fluidez, liberdade e autonomia no conteúdo das narrativas. No cômputo geral das narrativas, principalmente no grupo dos alunos e dos professores, a maioria dos sujeitos da pesquisa tinha opinião contrária às cotas étnico-raciais, diferente da posição política do pesquisador. Algo interessante dessa autonomia e liberdade dos sujeitos da pesquisa foi a constatação de que, no final das narrativas, a maioria dos sujeitos cotistas e não cotistas nos arguiram de forma curiosa e ansiosa quanto à nossa opinião sobre a temática, evidenciando que tanto a abordagem do pesquisador para a produção dos depoimentos quanto o pré-roteiro foram feitos de forma cuidadosa para possibilitar mais autonomia e liberdade para o sujeito. Foi muito rico ouvir as narrativas, como sujeito pesquisador, mesmo as de opiniões contrárias, visto que, no movimento da dialética e da história, as contradições, as ressignificações, a flexibilização do "terceiro excluído" possibilitam a produção de uma nova síntese e de um "novo" conhecimento e também a saída de um "beco sem saída" da fixidez das opiniões a favor ou contra as cotas étnico-raciais na Ufes, considerando, evidentemente, que não há nenhum

problema científico e político no fato de os sujeitos pesquisados e o sujeito pesquisador demarcarem suas posições quanto ao objeto estudado.

De acordo com a proposta investigativa desta tese, elencamos os procedimentos organizativos dos dados, considerando os eixos e as categorias de análise do estudo sobre as relações entre raça e classe no contexto da implementação do sistema de reserva de vagas da Ufes. Para isso, organizamos os dados considerando o pano de fundo que subjaz à temática das Ações Afirmativas para afro-brasileiros, tendo também em conta as controvérsias e as aproximações dessas temáticas nas construções narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa. Como pressupostos orientadores da análise, foram os destacados e enfatizados na coleta dos dados e no processo de leitura da temática, numa relação dialética, dos quais citamos: a) a escola pública como solução para a problemática racial; b) a pobreza como substitutiva das desigualdades raciais; c) o racismo como ausente ou omitido na viabilidade das Ações Afirmativas; d) as divisões internas como processo excludente e manutenção do *status quo*; e) o mérito como couraça do acesso ao ensino superior; f) a universidade como mecanismo de diversidade; g) as Ações Afirmativas de recorte étnico-racial como política de reconhecimento das desigualdades sociais e da identidade dos sujeitos coletivos. Tais dados foram estabelecidos da relação entre os objetivos da tese com as narrativas dos sujeitos considerados na pesquisa.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA: ENTRE AS INJUSTIÇAS HISTÓRICAS E AS LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

> ***Não há escola para eles (negros),*** não recebem nenhuma instrução. ***Nada é feito para que eles desenvolvam as faculdades intelectuais. São deixados à sua própria sorte*** e mantidos numa espécie de infância, segundo o velho costume dos países despóticos, pois o despertar deste povo oprimido poderia ser terrível (PFEIFFER, 1865, *apud* CUNHA, 1999, p. 80, grifos nossos).

Neste capítulo, partimos do pressuposto de que a histórica luta pela implementação de Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro para afro-brasileiros, pobres e indígenas está muito mais vinculada a uma demanda social originada pelos processos excludentes promovidos pela negação do direito à educação a tais grupos do que a um privilégio, a uma promoção do "racismo às avessas" ou de um desmanche da diversidade que faz parte da sociedade brasileira, como querem muitos detratores de políticas desse mote.

A negativa histórica do direito à educação para os afro-brasileiros, inserida na construção do Brasil da qual justificaria democraticamente as demandas por cotas para tais grupos nas universidades brasileiras, nos permite um possível diálogo com a nossa formação de país que "respinga", no contexto passado e presente, nas relações raciais brasileiras marcadas por assimetrias raciais entre sujeitos de marcas raciais distintas.

No contexto social brasileiro do século XVII, o papel dos colégios jesuíticos era formar a elite colonial ancorada num modelo religioso. A Companhia de Jesus, com o apoio real, tornou-se a ordem dominante no campo educacional. Por isso, os colégios eram procurados por muitos que não tinham vocação religiosa, mas que entendiam que esta era a única via de preparo intelectual. Mas pelo fato dessa procura, em determinadas épocas, ser maior que a capacidade ofertada dos colégios, houve problemas de ordem racial, social e jurídica no tocante ao acesso das escolas de ensino superior, como a "Questão dos Moços Pardos", ocorrida em 1681 na Bahia (RIBEIRO, 1984).

Para Leite (1945) essa questão trata da proibição aos mulatos e moços pardos de frequentar as escolas superiores[25] da Companhia. Eles deixaram de ser admitidos, pelo "acidente da cor", ao Sacerdócio, tanto no clero secular, como no regular, e em todas as Ordens existentes no Brasil, como a dos Beneditinos, Carmelitas, Franciscanos e Jesuítas. Essa proibição ocorreu

[25] Nas escolas elementares de ler, escrever, contar e de doutrinas não havia impedimento para os "moços pardos" por parte dos brancos, a barreira era posta apenas ao ensino superior (LEITE, 1945). Com isso estava exposto à lógica da hierarquia racial entre negros e brancos na escolarização.

no tempo do Padre Antônio Vieira[26] e repercutiu-se logo nas escolas públicas da Companhia, tanto as preparatórias como as superiores de Filosofia e Teologia. Os motivos invocados para a proibição foram: a falta de perseverança; os maus costumes; as arruaças; a "limpeza de sangue"; e a intolerância por parte dos brancos.

Diante de tal negativa, os excluídos das escolas públicas apelaram a uma petição ao rei de Portugal e ao Procurador Geral, em que ambos responderam estranhando tal proibição, já que os "moços pardos" eram admitidos anteriormente nos colégios públicos. Por isso inicia-se uma grande disputa entre o Estado e a Companhia. De um lado, o primeiro dizia que a proibição dos "pardos" aos colégios era improcedente, pois eles eram públicos e suas atividades eram subsidiadas pelo Estado. De outro, a Companhia dizia que a subvenção do Estado era destinada apenas à conversão dos índios, e seus colégios superiores eram atividades particulares e que, por isso, ela poderia preterir ou não os seus destinatários. Em 1689, depois de muitos impasses e querelas jurídicas, os "pardos" continuariam a ser admitidos nos colégios metropolitanos. A Coroa tomou o partido deles e os jesuítas cederam, voltando atrás, alegando que os haviam excluídos mais pelo número dos que entravam do que pelo mau exemplo que os pardos davam aos brancos (LEITE, 1945; CUNHA, 1980).

Assim, após três séculos da questão exposta, essa divergência histórica referente ao acesso de negros ao ensino superior repercute no "atual" debate e na implementação de ações afirmativas etnicamente referenciadas e na consideração de que a questão racial opera no Brasil como mecanismo opressor de desigualdades em todas as classes sociais.

Gonçalves e Silva (2000) sustentam a hipótese de que o "abandono" a que foi relegada a população afro-brasileira foi a válvula de escape para que os movimentos negros, no início do século XX, chamassem para si a tarefa de educar e escolarizar seus sujeitos, das crianças aos adultos. Assim, nesta tese, partimos do pressuposto de que, mesmo considerando que tanto o termo quanto as práticas afirmativas não se originaram no Brasil, como veremos, elas são um "produto genuinamente nacional", como defendeu Silva Jr. (2012). Tal assertiva se vale em razão de que temos problemas étnico-raciais estruturados socialmente e vivenciados por afro-

[26] Segundo Domingues (2004), o padre Antônio Vieira foi um dos primeiros intelectuais a defender o ideal de branqueamento para o Brasil, desconhecendo o valor positivo da tez negra. Na época do Brasil Colônia, o padre associava, em seus escritos, a cor preta à maldade, ao pecado e a algo diabólico. Em contrapartida, para ele, a cor branca se aproximava da pureza, bondade e Deus. O racismo e a apologia aos valores da brancura do padre ficaram esboçados num texto, de 1662, chamado *Epifania:* "Um etíope que se lava nas águas do Zaire fica limpo, mas não fica branco; porém na do Batismo, sim, um coisa e outra" (VIEIRA *apud* DOMINGUES, 2004, p. 38).

brasileiros e indígenas no Brasil, justificando, portanto, a demanda pelo direito à educação universitária negada ao longo da história de variadas formas, tanto pela precarização ou muitas "ausências" no processo de escolarização, como pela "concessão" educacional atrelada a determinadas funções sociais, perfazendo o que se convencionou chamar na história da educação brasileira de "dualismo escolar", ou seja, uma escola diferenciada de acordo com os grupos sociais.

Sendo assim, embora as experiências com Ações Afirmativas em outras nacionalidades tenham surtido efeitos no Brasil, por meio de trocas de experiências, principalmente com os movimentos civis norte-americanos ou africanos, distanciamo-nos da ideia de que a implementação de tais políticas se subjuga a uma mera cópia ou importação de problemas estrangeiros alheios à nossa realidade social. Nesse ponto, vamos ao encontro de Filice e Santos (2010) que ressaltam a incidência de forma diversificada dos processos de discriminação racial e de cegueira social sobre os diversos sujeitos que interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Portanto, sem dúvida, foram as trajetórias dos afro-brasileiros na educação brasileira que determinaram, juntamente com outros fatores, as demandas e proposições de políticas de Ações Afirmativas.

Nesse sentido, ao pensar em Ações Afirmativas para afro-brasileiros no Brasil, há que se considerar como foram estruturados historicamente seus processos de inclusão na escola brasileira, suas trajetórias e variadas maneiras de se educar e organizar em prol do direito à alfabetização em diversos tempos e espaços.

Num texto muito elucidativo, Nascimento (2005) faz uma crítica ao imaginário deturpado (re)produzido por instituições, pesquisas, livros didáticos, professores e alunos sobre os afro-brasileiros no período pós-abolição no Brasil. Tal crítica recai sobre a visão aligeirada e muito disseminada socialmente de que os afro-brasileiros foram largados à própria sorte, como quer Pfeiffer na epígrafe, tendo que começar do zero, por seus próprios meios, morando em favelas, trabalhando nos piores empregos ou desempregados, o que os leva ao mundo do crime, da mendicância, da prostituição, do alcoolismo etc.

Esse entendimento defende que os problemas vividos por afro-brasileiros, como veremos especificamente no Capítulo 5 sobre relações raciais, se restringem à escravidão ou a uma herança complexa do passado escravista (FERNANDES, 2007), alocando à escravidão todas as respostas para as agruras e injustiças sofridas, invisibilizando todo inquerimento sobre as

ressignificações de atuação do preconceito e discriminação raciais na vida de afro-brasileiros durante todo o século XX e início do XXI que colocaram a educação como mecanismo de reconhecimento social (NASCIMENTO, 2005).

Portanto, quando os mecanismos do racismo operam e são invisibilizados no processo tanto de definição da compreensão das problemáticas experienciadas por afro-brasileiros, quanto da proposição de políticas públicas que lidariam com as desigualdades sociorraciais, eles reproduzem assimetrias raciais hierarquizadas. Manter uma visão restrita da inoperância e da precarização de afro-brasileiros legitima uma leitura enviesada e parcial sobre a participação negra na construção do País, descaracterizando suas histórias, nublando a percepção da luta negra geradora da implantação de políticas afirmativas no ensino superior nas décadas de 1980 e 1990, diante de conflitos gerados pela subjugação e desigualdades (FILICE; SANTOS, 2010).

Há críticas consistentes sobre os estereótipos alocados de forma mecânica e engendrados ideologicamente aos afro-brasileiros. Essa tipificação cultural nos polos de trabalhadores desqualificados e *"entertainer"* remete a elementos comuns condensados em atributos do corpo, como vigor e resistência física, ritmo e sexualidade. Assim, ao negar e invisibilisar outras caraterísticas, essa carga estereotipada desvincula tal grupo dos polos da qualificação, da racionalidade, da competência tecnológica, do sistema financeiro, empresarial e universitário, portanto, do conhecimento socialmente considerado válido e atrelado à riqueza material e simbólica (HASENBALG, 1982). Há inúmeros estereótipos imagéticos relacionados com os afro-brasileiros no Brasil, e as variadas formas de discriminação contra tais grupos alicerçam-se na repetitividade, na assertividade e no acriticismo. No contexto diário das instituições sociais, principalmente na escola e na família, são reproduzidas aos afro-brasileiros qualificações taxativas e pejorativas, tais como: vítimas, discriminados, injustiçados, marginalizados, marginais, violentados, violentos, ignorantes, ignorados, pobres, explorados, abandonados, excluídos, serviçais, incultos, ingratos, descontrolados, impertinentes, lascivos, domesticáveis, animalizados, alcoolizados, recalcados, preguiçosos, burros, feios, carnavalizados, analfabetos, brutos, primitivos, sujos (SILVA, 2002).

> Continuamos dando audiência a narrativas que retratam as pessoas não brancas como subalternas, incapazes, animalizadas e sob a tutela civilizada, desenvolvida e racional das pessoas brancas, em sua maioria homens brancos. E, quando tal retrato colonial é posto em xeque, sobressai a justificativa de que, em sua essência, essas relações, apesar da hierarquizadas, são consentidas e, acima de tudo, resultam em um elemento comum: a miscigenação. Personificar o brasileiro nato como o

> coeficiente dessas relações paradoxais, ou seja, ser educado ou socialmente formatado como o brasileiro, significa, ao mesmo tempo, ser subalterno e senhor (MOYA, 2013, p. 102).

Há também um incômodo acadêmico muito forte quanto aos encaminhamentos insuficientes consolidados na historiografia educacional, tais como: uma associação mecânica que se faz entre negro e escravizado;[27] a ideia de que os escravizados, livres ou libertos não tiveram acesso às aulas públicas ou a algum processo educativo antes da abolição;[28] a concepção que entende a escola como espaço monopolizado e restrito ao grupo racial branco; ou, ainda, o pressuposto que tratou a inserção dos negros na escola como praticamente nula, esporádica ou casual (PINTO, 1987; CUNHA, 1999; SISS, 1999, 2003; SILVA, 2002; CRUZ, 2005; FONSECA, 2005, 2007; VEIGA, 2008; GONDRA; SCHUELER, 2008; MÜLLER, 2008; FILICE; SANTOS, 2010). Nesse sentido, pesquisar a história de afro-brasileiros é construir a história dos "excluídos da história", já que destes ainda se encontram poucas marcas, porque se considerou de pouca importância a guarda dos registros de suas presenças em variadas funções sociais, para além do local social escravista, principalmente da educação escolar (MÜLLER, 2008).

De acordo com Cruz, o conjunto de referências que realizam a crítica historiográfica da história da educação brasileira, ao analisar os estudos dessa ciência, indica que esses trabalhos têm algumas limitações, como a restrição do termo educação ao sentido de escolarização da classe média; periodização atrelada a fatos político-administrativos; temáticas mais focadas no Estado e nas legislações de ensino; e uma ausência da multiplicidade da vida social e

---

[27] Bernardo Pereira de Vasconcelos, em 1826, sustentou que, na visão jurídica "[...] a presunção é que um homem de cor preta é sempre escravo" (*apud* SILVA, 2002, 162). Silva aponta no sentido de se evitar os anacronismos e os excessos militantes e acadêmicos acerca da trajetória histórica da população afro-brasileira no Brasil. Mesmo considerando a violência e a atrocidade do sistema escravista brasileiro que os afro-brasileiros e africanos vivenciaram como escravizados, há que se considerar, todavia, que nem todos os negros foram escravizados ou que todos eles lutaram deliberadamente em prol da liberdade ou pelo fim da escravidão como instituição. Dito isso, como é evidenciado na historiografia recente para a primeira metade do século XIX, a propriedade escrava era pulverizada em diversas regiões do País entre pobres e ricos, brancos e negros, sendo fundamental para a manutenção da legitimidade da escravidão. Portanto, nem a "brancura" se restringia exclusivamente ao senhorio e nem a "pretura" se relacionava automática e estritamente com a escravidão, apesar da discrepância no quantitativo das relações de poder dos dois grupos ou das representações sociais do significado, num sistema escravista, dos africanos e seus descendentes, de se possuir a condição de senhor ou a posse de escravos, como mostra o filme norte-americano *Django Livre.* Tal argumentação, destaca a autora, não é para negar o racismo a que estamos submetidos ou que, em larga medida, recriamos; tampouco é para alimentarmos, com tal argumentação, tristes e engodos teóricos da suposta tese da "democracia racial" brasileira; ou para continuarmos a insistir no cinismo das argumentações que embasam a ideia de que os negros são mais racistas que os brancos ou vice-versa (SILVA, 2002).

[28] Silva (2002), criticando a visão historiográfica da ausência de escolarização de negros antes da abolição e da República, fala da possibilidade de pesquisa que possa repensar a ideia do "Império de iletrados", dominada exclusivamente por brancos cruéis e governantes obtusos que condicionaram os "coitados" dos escravizados e seus descendentes ao analfabetismo e à miséria, ou que, se estes tivessem tido justiça social e oportunidades, teriam feito um país mais feliz e livre das desigualdades sociais.

cultural do povo brasileiro. Diante disso, ressalta a autora, a história da educação brasileira tem sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade (CRUZ, 2005).

No esteio dos conteúdos de tais incômodos da crítica, a historiografia da história da educação brasileira promoveu tanto invisibilidades quanto deturpações acerca dos processos educacionais vivenciados por negros escravizados, livres e libertos na escravidão e no pós-abolição, como poderemos ver a seguir, nas matrizes interpretativas históricas acerca da relação dos negros com a escola no Brasil.

Fonseca (2007), num magistral ensaio intitulado *A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira*, apreende como as três correntes teóricas da história da educação brasileira narraram a presença dos negros nas escolas, que são: a tradicional, a marxista e a história cultural.

A história educacional tradicional entende que os negros estiveram praticamente à margem da escola, visto que foram seres ativos na dimensão econômica, mas ausentes do universo cultural, vinculando a condição de negros apenas como escravizados, de maneira a limitar lugares sociais estritos a esse grupo, ou como invisibilizados.

Na história marxista da educação, mesmo havendo modificações nos procedimentos de análise, nas novas fontes e nos novos sujeitos de pesquisa, tal abordagem vai ao encontro da invisibilidade dos negros na escola promovida pela linha tradicional, já que privilegia uma visão estritamente classista dos fenômenos estruturais diluindo diferentes grupos sociais na oposição entre dominantes e dominados, omitindo as desigualdades específicas. Nessa perspectiva, os negros são diluídos em meios às classes dominadas e entendidos como grupos com ausências de demandas específicas quanto à educação ou ao mundo social como um todo.

Já a história cultural também utiliza novos critérios de rigor científico na elaboração de problemas e no recorte do objeto de pesquisa que é tratado num período delimitado e avaliado em uma bibliografia pertinente ao objeto e ao tema, possibilitando um crescente diálogo com outras áreas do conhecimento. Com novos olhares de pesquisa e recortes de objetos, de tempo e de espaço mais circunscritos viabilizando um aprofundamento em vários aspectos do processo educacional, a história cultural, não obstante, alterou pouco as interpretações

tradicionalmente engendradas sobre a relação entre negros e educação no Brasil, como fez a história tradicional e a história marxista. Mesmo com alguns avanços da história cultural, Fonseca (2007) alerta para o fato de que esta narrativa ainda mantém vivo certo imaginário que concebe a escola como espaço monopolizado pelo grupo racial branco, e isso contribui para se manter fixa e indissociável a conexão conservadora do negro com o escravizado. Segundo Veiga (2008, p. 509):

> [...] a sinonímia negro e escravo nos impossibilitaria de discutir a presença de crianças negras e mestiças na escola imperial referendando a afirmação tão recorrente de que os negros eram proibidos de frequentar a escola, quando a proibição legal de frequência à instrução pública se fazia aos escravos [...]. A partir das evidências documentais, foi possível problematizar *outros espaços de socialização* das crianças negras e mestiças que não aqueles constituídos no reduto da escravidão (grifos nossos).

Nesse sentido, Fonseca (2001), ao analisar as possibilidades oficiais de concretização da educação na vida do negro ex-escravizado no contexto do processo abolicionista brasileiro, no final do século XIX, caracterizado por um formalismo excludente e injusto na constituição das garantias de direitos e da cidadania plena aos afro-brasileiros, destaca que houve uma consciência acerca da relevância da educação como mecanismo de inclusão social, principalmente pelos abolicionistas e organizações negras. Não obstante, existiu uma distância oficial entre essa consciência e uma prática pautada na não efetivação ampla da educação como um bem acessível aos sujeitos oriundos do cativeiro, representando ideológica e estrategicamente uma determinação de incluir os ex-escravizados e seus descendentes de maneira totalmente "marginal" numa sociedade agora estruturada a partir do trabalho livre. Daí justifica-se a alegação de Pfeiffer na epígrafe deste subitem de que as elites brasileiras tinham receio e medo do despertar do povo oprimido via a educação escolar que poderia ser terrível.

Müller (2008), em seu livro *Educadores & alunos negros na Primeira República*, constrói um quadro explicativo do processo de elaboração simbólica das motivações institucionais que negaram espaços profissionais no magistério a pessoas negras, tendo o racismo à brasileira o foco originário das desigualdades. Tal construção simbólica caminha na direção dos esforços de branqueamento do magistério, de modo que há uma intensa subtração dos homens e mulheres negros letrados de suas capacidades de se apresentar como produtores e difusores de bens culturais. Como veremos, mais especificamente no Capítulo 5 sobre relações raciais brasileiras, na adaptação médica brasileira, negros e indígenas, além de serem considerados inferiores, tinham em sua miscigenação com o branco um potencial de ameaça degenerativa à

raça neolatina. Nas primeiras décadas do século XX, os vícios de inferioridade e de degeneração seriam combatidos por programas de ensino moral e cívico direcionados pelo pensamento médico e influenciados pelas teorias racistas europeias do século XIX (SCHWARCZ, 1993; SEYFERTH, 2005; DÁVILA, 2006; MÜLLER, 2008; FONSECA, 2007; VEIGA, 2008).

> Melhorar a instrução difundi-la entre o povo, facilitar-lhe o acesso aos palácios em que ela é ministrada, eis a preocupação do momento, preocupação digna dos altos espíritos que a esse assunto se dedicam, preocupação nobre, porque tende à formação do caractere nacional, que infelizmente se quer depurar nas casernas, elevadas poeticamente á [sic] altura de um filtro depurador em flagrante contradição com a verdade [...] não basta tomar o individuo adolescente para extirpar os males de que já vem contaminado; cumpre ir buscá-lo mais cedo no lar ainda menino, no berço, acompanhando mesmo sua formação no ventre materno para que não tenha lugar a produção de degenerados, quer físicos quer morais, misérias, verdadeiras ameaças a sociedade (VIEIRA SOUTO, 1916, *apud* MÜLLER, 2008, p. 24).

Há, nessa direção, uma relação tênue entre a escola pública e a construção da identidade nacional brasileira. A primeira é local privilegiado para a modelação de um aglomerado populacional nativo. Para Dávila (2006), Müller (2008) e Veiga (2008), tal modelagem tinha um matiz estrito e fortemente civilizatório, visto que havia ênfase nos aspectos morais e éticos, como a afirmação dos símbolos pátrios, a execução de rituais cívicos, a difusão dos mitos de origem e dos heróis a serem imitados e uma nova ética laboral. Os programas de História Pátria e de Moral e Cívica nas escolas reproduziam a história oficial, conferindo aos negros, mestiços e indígenas o papel subalterno e inferiorizado similar ao que era dado pela maioria das elites políticas e intelectuais brasileiras desse período. Os negros e indígenas eram socialmente vistos como constituídos por todos os vícios, como “atrasados”, “degenerados”, “incapazes”, “selvagens”, “feios”, “exóticos”; já os brancos, ao contrário, eram alocados, à sua constituição humana, os qualificativos sociais que justificavam a política de estado de branqueamento, como inteligência, beleza, pureza, capacidade e civilização.

Assim, um destaque de Müller muito salutar para esta tese é o de que, nesse contexto, não eram as condições econômicas, a menor ou a maior pobreza, que construíam barreiras ao ingresso de negros e negras em profissões de maior valor simbólico, como a docência ou a literatura, mas eram as diferenças culturais produzidas por questões raciais que sistematizavam a hierarquização ocupacional desses grupos tidos com “inferiores” por serem diferentes. Tais representações e práticas produzidas negativamente contra a população negra e indígena, mesmo engendradas fortemente no final do século XIX, ainda surtem efeitos desiguais e potentes contra tais grupos. Como destacamos na introdução desta pesquisa, a cor

da pele, um dos atributos fenotípicos dos grupos humanos, para além de um cômputo biológico, assume carga cultural, social e moral da "marca" ancorada num conjunto de qualificativos inferiorizantes produtores de assimetrias sociorraciais (MÜLLER, 2008).

Malgrado esse imaginário negativo e o potencial marcador racial como mecanismo de discriminação racial e de preconceito geradores de assimetrias raciais que se tornaram barreiras simbólicas nas trajetórias de escolarização e de ascensão de afro-brasileiros antes e depois da abolição, como veremos a seguir, houve possibilidades educacionais e ascensionais promotoras de *status*, de riqueza, de reconhecimento social e de combate ao racismo, diferentemente do que constata uma história deturpada, enviesada e com os auspícios do pensamento elitista e conservador, como destacamos acima.

Nesse sentido, a problemática da carência das abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil explicita que não são os povos que não têm história, já que as fontes dos povos são destruídas,[29] invisibilizadas, ocultadas, omitidas, negligenciadas nos processos de dominação ao invés de serem preservadas (CRUZ, 2005). Essas ausências, invisibilidades e deturpações ligadas às formas clássicas da história da educação brasileira de se compreender as trajetórias dos afro-brasileiros e suas relações com os processos educacionais promovem mecanismos de esquecimento, de silêncio das memórias subterrâneas, como destacou Pollak (1989).

Assim, na contramão das invisibilizações dos afro-brasileiros na nossa história e na educação, resgatamos o conceito de memória de Pollak (1989) com vistas à potencialização desses sujeitos e de suas singularidades no contexto social brasileiro. Para Pollak, a fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável desliga ou separa uma *memória coletiva subterrânea* da sociedade civil dominada ou de grupos específicos de uma memória coletiva

[29] Em 14 de dezembro de 1890, após a abolição, o então ministro da Fazenda, secretário de Estado dos Negócios da Fazenda e presidente do Tribunal do Tesouro Nacional, Ruy Barbosa, emitiu um Aviso na Capital Federal do Brasil solicitando a destruição de qualquer vestígio da escravidão brasileira "[...] por honra da pátria, e em homenagem aos nossos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira; resolve: 1º - Serão requisitados de todas as tesourarias da Fazenda todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministro da Fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula dos escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser sem demora remetidos a esta capital e reunidos em lugar apropriado na Recebedoria" (RUY BARBOSA, 1890, *apud* CARNEIRO, 2005, p. 97). Estaria, nesse ato político oficial do "Águia de Haia", uma das várias tentativas institucionais brasileiras de se tentar negar a existência de negros, portanto, também dos problemas raciais vivenciados por nós e automaticamente dos direitos a cidadania plena historicamente negada ou dada em doses "homeopáticas", a "conta-gotas", de segunda classe e acumulando, na contrapartida, os "nacos de privilégios" do grupo racial branco? Seria um dos indicativos de uma das novas formas de dominação, agora com outros formatos e envergaduras, mas mantendo as mesmas assimetrias raciais de outrora ou mais acumuladas?

organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam transmitir e impor. Segundo ele, nas lembranças de uns e de outros, há zonas de sombras, silêncios e de não ditos, e as fronteiras destes com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são estanques e estão em constante deslocamento. Portanto, distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de que os enquadradores de uma memória coletiva em nível mais global se esforçam por eliminar. Uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas invadem o espaço público, pondera o autor, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se juntam a essa disputa da memória, especificamente os diferentes grupos identitários, como os afro-brasileiros. Sendo assim, partimos do pressuposto de que, com a afirmação de uma nova história ou de uma história sem deturpações, é evidente a decaída da história "oficial" e envenenada que tenderá a cair no esquecimento ou no descrédito com as histórias enviesadas de outrora.

Nesta tese, como destacamos na introdução, ancoramo-nos na perspectiva de escovar a História à contrapelo na perspectiva benjaminiana, de descer aos infernos como Guerreiro Ramos ou fazer uma História de baixo para cima, no dizer de Andrews, com o intuito de evidenciar os não ditos, os silêncios, os esquecimentos, as sombras, as memórias subterrâneas, as deturpações e as invisibilidades que subjazem à história da educação dos afro-brasileiros e de mostrar suas lutas encaminhadas na tentativa de utilizar a educação como instrumento de afirmação social, cultural e étnica, como bem destacaram as análises de Siss (1999, 2003), Gonçalves e Silva (2000), Silva (2002), Fonseca (2007), Gonçalves (2007), Cruz (2005), Silva e Araújo (2005), Romão (2005), Domingues (2008), Araújo (2007) e Filice e Santos (2010).

Nesse contexto, para se evitar o desaparecimento, há que se trazer à baila acadêmica e social os temas e as fontes históricas esquecidos nos subterrâneos da História hegemônica que podem nos ensinar acerca das experiências educativas, escolares ou informais de indígenas e de afro-brasileiros, tais como: o estudo da conquista da alfabetização por esses grupos; os detalhes sobre os processos excludentes desses setores das escolas oficiais; a educação nos quilombos; a criação de escolas alternativas; as estratégias de alcance da escolarização oficial; o surgimento da classe média negra no Brasil; ou as experiências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros (CRUZ, 2005).

Müller (2008) destaca que, no imaginário social brasileiro, é bastante arraigada a crença de que os negros só tenham tido acesso à escola nos anos de 1950 e 1960 do século XX. Para a autora, explica-se esse "acesso tardio" devido ao restrito desenvolvimento do ensino público, mas também a certa "imprevidência" das famílias negras. Entretanto, estudos recentes, como os elencados acima, demonstram, a partir de rico material de fontes primárias, uma forte presença de alunos negros nas escolas de Minas Gerais e Pernambuco, no final do século XVII e durante todo o século XIX, assim como processos organizativos diversos de acesso à educação formal e informal de escravizados, livres e libertos. Queiroz (1977), ao constatar a existência de escravizados alfabetizados em pleno auge do período escravocrata, ressalta que a camada dos escravizados não era homogênea, tanto na dimensão étnica, dos prestígios das ocupações sociais, quanto do ponto de vista da instrução e conhecimentos.

Quanto à questão da suposta desorganização das famílias negras, remonta-se ao período escravista o esforço de africanos e descendentes quanto à construção de laços familiares e aos cuidados com a prole. Tais laços familiares entre os cativos foram desenvolvidos à custa de inúmeros sacrifícios e de uma multiplicidade de estratégias (MOURA, 1982; MÜLLER, 2008). Esse destaque justifica a crítica acima de Nascimento, Filice e Santos a uma compreensão histórica da precarização total, da anomia e da desorganização familiar e social dos negros no Brasil que subjugam os processos organizativos, a autonomia e a demarcação identitária dos sujeitos afro-brasileiros no Brasil.

> [...] Somente a desconsideração dos negros como sujeitos pode manter viva a crença de que [a] supremacia demográfica não teria impacto nos espaços educacionais. Pois embora distantes dos padrões de organização coletiva que emergiram no século XX, os negros possuíam a capacidade de articulação em nome de seus interesses e, a partir das mais diferentes estratégias, agiram no sentido de transpor os limites de uma sociedade marcada pela hierarquia e o preconceito racial (FONSECA, 2007, p. 37).

As pesquisas de Moura (1982) colocam como insuficientes os estudos e os imaginários enviesados e parciais sobre os afro-brasileiros, principalmente no que tange à ideia de que eles ficaram estritamente à mercê das desgraças sociais, desorganizados, ou que eles não tinham competência ou qualificações para entrar no mundo do trabalho livre. Para esse autor, o negro brasileiro sempre foi um organizador, tanto durante o período que durou o regime escravista quanto no pós-abolição. Nesses dois períodos, ele sempre se manteve na luta, embora com organizações "frágeis" e um tanto desarticuladas, no entanto, sempre constantes. Quilombos, confrarias religiosas, organizações políticas e pedagógicas, irmandades, cantos, grupos religiosos de matriz africana, escolas de samba, clubes de lazer, imprensa negra, cooperativas

são pistas fortes do espírito organizativo, já que "[...] mesmo nas mais adversas situações o negro procura se reencontrar, associando-se a fim de não ser destruído por um sistema que o relegou às *últimas franjas da sociedade*" (MOURA, 1982, p. 169, grifos nossos). Esse espírito organizativo, na contramão de se relegar os afro-brasileiros às últimas franjas sociais, atingiu perspectivas de se ter acesso aos processos educativos formais e informais por afro-brasileiros.

> [...] O negro somente se sente *específico* porque é *diferenciado* inicialmente pelas classes e grupos sociais *brancos*, fato que o leva a procurar organizar-se e elaborar uma subideologia capaz de manter a consciência e a coerção grupal em vários níveis. Numa sociedade em que os elementos detentores do poder se julgam brancos e defendem um processo de branqueamento progressivo e ilusório, o negro somente poderá sobreviver social e culturalmente sem se marginalizar totalmente, agrupando-se como fez durante o tempo em que existiu a escravidão, para defender a sua condição humana (MOURA, 1988, p. 120, grifos do autor).

Esse espírito organizativo e estrategista dos afro-brasileiros no Brasil destacado por Müller, Moura e Fonseca vai ao encontro da dimensão explicativa de Pinto (1987), ao destacar que as diversas manifestações do movimento negro não se restringiram à reivindicação ou à denúncia, já que em diferentes momentos foram tomadas várias iniciativas no intento de se concretizar os ideais propagados com a criação de escolas e cursos para a comunidade negra.

Uma parte da literatura muito crítica e dinâmica entende a educação na Primeira República brasileira como mecanismo de inclusão e ascensão social dos negros, visto que muitas organizações negras (re)inauguraram, mesmo às vezes precariamente, muitos cursos de alfabetização e escolas. Tais intentos se alicerçavam em práticas formais e profissionalizantes contrapostas às barreiras impostas ao acesso do saber escolarizado, ao mercado de trabalho, aos degraus das funções de poder, ao prestígio social, à riqueza extremamente estratificada ideologicamente ou, então, atuavam como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, para, a partir daí, reivindicar direitos sociais, políticos e direitos às diferenças e respeito humano (SISS, 1999, 2003; GONÇALVES, 2007; SILVA; ARAÚJO, 2005; ROMÃO, 2005; DOMINGUES, 2008; ARAÚJO, 2007; FILICE; SANTOS, 2010).

A demanda por educação brasileira por parte dos afro-brasileiros, como dissemos, é antiga e há várias experiências que comprovam isso, tanto por práticas educativas promovidas por negros, quanto por trajetórias bem-sucedidas, apesar de duras, desses sujeitos. Luiz Mott (1985) evidencia a existência de escravizados alfabetizados, como a escrava Esperança

Garcia, por meio de uma petição escrita em 6 de setembro de 1770, direcionada ao governador do Piauí, denunciando os maus-tratos sofridos por ela e seus filhos.

> Eu sou hua escrava de V. Sa. administração de Capam. Antº Vieira de Couto, cazada. Desde que o Capam. lá foi adeministrar, q. me tirou da fazenda dos algodois, aonde vevia com meu marido, para ser cozinheira de sua caza, onde nella passo mto mal. A primeira hé q. ha grandes trovoadas de pancadas em hum filho nem sendo uhã criança q. lhe fez estrair sangue pella boca, em mim não poço esplicar q. sou hu colcham de pancadas, tanto q. cahy huã vez do sobrado abaccho peiada, por mezericordia de Ds. esCapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confeçar a tres annos. E huã criança minha e duas mais por batizar. Pello q. Peço a V.S. pello amor de Ds. e do seu Valimto. ponha aos olhos em mim ordinando digo mandar a Procurador que mande p. a fazda. aonde elle me tirou pa eu viver com meu marido e batizar minha filha q. De V.Sa. sua escrava Esperança Garcia (ESPERANÇA GARCIA, *apud* MOTT, 1985, p. 105).

Segundo Mott, essa descoberta arquivista estava documentada numa única página escrita à mão com muitos "garranchos" e erros de português, tratando-se de um dos documentos mais antigos de reivindicação de uma escrava a uma autoridade, portanto, um documento insólito! Insólito "[...] por vir assinado por uma mulher, já que mulher escrever antigamente era uma raridade. As mulheres eram vítimas da estratégia de seus pais, mantê-las distante das letras, a fim de evitar que elas escrevessem bilhetinhos para os seus namorados. Segundo, por se tratar de uma petição escrita por uma mulher negra" (MOTT, 2014). Há que se considerar a importância desse documento histórico que serviu de inspiração para diversas manifestações contemporâneas, como: o grupo de mulheres piauienses, chamado Esperança Garcia, que luta pela cidadania da mulher negra piauiense; uma instituição de saúde, que recebeu o nome de Maternidade Nazaré do Piauí; e a data desta carta que virou o símbolo do dia estadual da consciência negra no Piauí, desde 1999. É importante destacar que fato semelhante ocorreu no norte do Espírito Santo com a criação, por exemplo, da Fundação Benedito Meia-Légua,[30] como também da Coordenação Estadual Quilombola Zacimba Gaba.[31]

Silva e Araújo (2005), ancorados nos estudos de Karasch, também colocam a possibilidade de escravizados africanos terem sido alfabetizados[32] em árabe no início do século XIX. Tal fato é originado de uma queixa colonial de que negros *minas* da cidade do Rio de Janeiro se reuniam em "associações secretas" e se correspondiam em escritos cifrados com os *minas* da Bahia,

[30] Essa Fundação foi criada em memória da luta de Benedito Meia-Légua que foi uma liderança negra no século XIX e que resistiu contra a escravidão no norte do Espirito Santo.

[31] Tal homenagem se deu em razão de que Zacimba Gaba foi uma princesa da nação africana de Cabinda, Angola. Em quilombos, ela resistiu, no norte do Espírito Santo, contra a opressão do escravismo brasileiro.

[32] Destacamos que esse fato não foi exclusivo no Brasil, pois diversos africanos já vinham para o País já sabendo a ler e a escrever em árabe. O historiador muçulmano tardo-medieval *Abu Zaid Abd'ul-Rahman Ibn Khaldun* (1332-1406), no século XIII, escreveu um tratado de erudição mulçumana. Para um aprofundamento da obra de *Khaldun*, ver um excelente artigo de Senko (2008).

São Paulo e Minas Gerais. Após intensas buscas, os policiais descobrem uma infinidade de papéis e livros manuscritos em caracteres desconhecidos, depois declarados como "orações do Corão" em "árabe espúrio". Isso se contrapõe aos estereótipos elencados acima acerca da ignorância dos negros escravizados ou libertos e, além disso, ressaltam os autores, havia um pequeno grupo de negros alfabetizados e letrados que possuía um grau de aprendizado talvez superior ao dos seus senhores (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Os autores Gondra e Schueler (2008), ao trazerem à tona as práticas educacionais do quilombola balaio Cosme Bento das Chagas, em 1839, nas fazendas da região do Itapecuru-Mirim, Maranhão, colocam uma possibilidade de reflexão sobre as várias faces e multiplicidades de maneiras educacionais e estratégias de ascensão à escolarização e à aprendizagem das letras na sociedade oitocentista. Preto Cosme foi importante na resistência quilombola e na ação dos escravizados e libertos no movimento balaio. Para os autores, o que torna relevante a trajetória desse quilombola era o fato de ser um ex-escravizado alfabetizado, condição rara[33] no início do século XIX, mesmo para grupos sociais econômica e simbolicamente mais favorecidos. "Desta forma, tão difícil quanto viver numa sociedade escravocrata era adquirir algum tipo de instrução, mesmo que esta se referisse apenas às técnicas elementares da escrita e da leitura" (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68). Assim, sabendo ler e escrever, Preto Cosme proclamava-se "tutor e imperador da liberdade", abrindo uma escola de primeiras letras na Fazenda Lagoa Amarela, para alfabetizar cerca de 3.000 negros fugidos das fazendas ou aquilombados na região do Codó.

Já Silva (2002), escovando também a História a contrapelo, mostra e analisa a Escola de Primeiras Letras do professor negro Pretextato dos Passos e Silva, fundada em sua casa, no ano de 1853, e que funcionou[34] até 1873, aproximadamente, com os ensinos de Leitura, Doutrina, Aritmética e Escrita. A razão da criação de tal instituição, assim como a de Preto Cosme, vem ao encontro da ideia de que as Ações Afirmativas para afro-brasileiros no Brasil

[33] A implementação estrutural das escolas de ensino superior brasileiro ou de universidades é tardia, se se comparar com universidades criadas em alguns países da América Latina, por exemplo, o Peru que já tinha universidades no século XVI. No Brasil, de forma mais estrutural, inauguram-se as escolas de ensino superior no início do século XIX, com a vinda da Corte Real de D. João VI para o País, onde aqui funda as faculdades de Direito e de Medicina nos Estados do Rio de Janeiro e da Bahia. Já as primeiras universidades são inauguradas na década de 1930 do século XX. No entanto, no século XVII, no contexto da colonização portuguesa no Brasil tendo a Companhia de Jesus centralizando a educação, eram ofertados alguns cursos de ensino superior, como os de Filosofia e de Teologia.

[34] Pretextato, em 1856, requereu a Eusébio de Queirós, inspetor-geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, algumas concessões para o prosseguimento do funcionamento de sua escola, quanto à exigência do exame oral e escrito, requisitos legais e obrigatórios para o exercício do magistério na época. Tal pedido foi deferido pelo inspetor-geral (SILVA, 2002).

são pertinentes e têm um caráter peculiarmente nacional em razão das lutas históricas em prol da democratização da educação de boa qualidade no contexto de relações sociorraciais desiguais justificadoras de tal demanda. A Escola de Pretextato foi aberta em razão das demandas escolares dos pais dos alunos pretos e pardos que, devido à potência do racismo, sofriam restrições e interdições culturais[35] da sociedade racista quanto à entrada de seus filhos nos estabelecimentos escolares juntamente com os brancos.

Ao recuperar a ideia de espelhos sociais ou de referências refletidas de afro-brasileiros para outros afro-brasileiros e para a própria sociedade mais ampla, abordados acima, pelo fato de Pretextato ser negro, os pais dos alunos imploram-lhe que fosse o docente de seus filhos, constituindo-se esse processo educacional, portanto, de alguma maneira, num mecanismo de afirmação étnica desses sujeitos ou de negação e combate às barreiras raciais promotoras de discriminação racial, como ficou muito nítido acima, na citação de Fonseca.

Há muitas trajetórias de ascensão social de afro-brasileiros por meio da educação no século XIX e XX, mesmo considerando um caminho mais penoso e mais difícil tanto pelas barreiras do racismo, quantos pelas da classe social. "Os pontos fora da curva", que nos servem de âncora para pensarmos a relação entre raça e classe social no contexto do acesso ao ensino superior capixaba, relacionam-se com variadas trajetórias afro-brasileiras de ascensão social pelo intermédio da educação. Esses "pontos fora da curva" se constituem tanto pela negação do problema de raça pela questão de classe social, quanto pelas desvantagens sociais e educativas do grupo afro-brasileiro em relação ao branco, embora se considere a existência de variadas práticas e inserções antigas no campo do conhecimento e da escola por afro-brasileiros, como pela quase impossibilidade, num país racista como o Brasil, de a complexa ascensão social de afro-brasileiros por si só garantir o impedimento de experiências racistas por esses sujeitos, como fica evidenciado em três trajetórias abaixo indicadas.

Müller (2008) constrói a trajetória de Hemeterio José dos Santos, negro, major do Exército, professor do Colégio de Pedro II e do Colégio Militar do Rio de Janeiro, gramático, filólogo, nascido em 1858 em Codó, Maranhão, mesmo local da escola fundada por Preto Cosme. Nogueira (1992) documenta e analisa a trajetória do médico e político baiano Dr. Alfredo

[35] Numa ressignificação e metamorfose de tais práticas, uma escola do interior do Estado Espírito Santo, Muniz Freire, em 2013, teve, a partir da solicitação de alguns pais de alunos, uma separação das turmas entre pobres e ricos, brancos e negros. Tal divisão ocorreu porque os pais de alguns alunos solicitaram à Secretaria da Educação desse município para proceder a tal prática. Esse caso está analisado em Santos (2013), num texto intitulado *Nós sem os outros*.

Casemiro da Rocha, nascido aproximadamente em 1856. Já Romão (2005) mostra a trajetória do mineiro Ironides de Araújo, nascido em 1923, autodidata, um dos organizadores e líder do Teatro Experimental do Negro (TEN). Junto com Abdias do Nascimento aprendeu muito cedo a importância da educação, principalmente nas trajetórias de seus irmãos e irmãs negras. Ironides foi professor de alfabetização de adultos no TEN, com objetivos de escolarização, de afirmação étnica e formação política. Para ele e amigos, "[...] a única esperança para tirar o negro da miséria econômica e cultural que está mergulhado é a educação" (IRONIDES ARAÚJO, *apud* ROMÃO, 2005, p. 121).

Além de a trajetória de ascensão social de sucesso ser ponto em comum dos três negros acima especificados, as experiências de racismo também os marcaram, mesmo galgando espaços de poder e prestígio, criando os pontos fora da curva numa sociedade que produziu os "confinamentos ocupacionais" dos afro-brasileiros, como demarcou Hasenbalg (1984).

O professor Hemeterio, apesar de sua erudição peculiar, sua cor de pele lhe granjeava barreiras simbólicas num meio social e profissional majoritariamente branco e discriminatório. Segundo Escragnolle Doria, os pais dos alunos negavam a Hemeterio a permissão para que ele explicasse as matérias que tinham que estudar no internato. Como bom polemista, Hemeterio atacava jornalistas e intelectuais que professavam opiniões racistas (MÜLLER, 2008).

O Dr. Alfredo também passou por barreiras racistas mesmo sendo médico e político influente. Em sua primeira consulta, Alfredo tinha como paciente a esposa idosa de um fazendeiro que o levou à sua residência na fazenda. Ao chegar ao local,

> [...] ao ruído da porta, a senhora levantou o busto e o próprio, cheio de mesuras, anunciou que ali estava o 'doutor'. Ela mandou que Alfredo se aproximasse. Quando se pôs ao seu alcance, a matrona levou a mão direita a uma de suas orelhas, torceu-a e emitiu uma pergunta exclamativa: – 'Então, é este negrinho que vem-me curar?!' (NOGUEIRA, 1992, p. 111).

Após um ímpeto de cólera e sentindo suas orelhas queimando, imediatamente, lembrando-se dos tempos da Bahia, bateu com as mãos no peito resmungando: "O Negrinho há de curar a Sinhá!" (NOGUEIRA, 1992, p. 111).

As barreiras econômicas, além das raciais, foram grandes empecilhos na trajetória de ingresso e término da Faculdade de Direito de Ironides, que não concluiu o curso. No início, ele trabalhava numa pensão, em Minas Gerais, da Dona Guiomar, que recebia estudantes.

Segundo Ironides, os discentes o olhavam com indiferença, por ser de origem humilde, negro e por se ocupar de atividade doméstica. Como sabia latim, tirou uma dúvida da filha de Guiomar que ficou embasbacada[36] com o fato, dizendo que estava diante de um rapaz "tão competente", que os serviços de "gente inculta" seriam finalizados e que, a partir desse dia, seria professor particular de sua filha e de outros estudantes do pensionato (ROMÃO, 2005).

Segundo Siss (2003), do início do século XX até a implantação do Estado Novo na década de 1930, dentro do contexto de uma ideologia liberal então vigente, a educação, como único canal possível de integração à sociedade e de ascensão social, irá se constituir numa das principais demandas dos afro-brasileiros organizados. Uma das primeiras referências às ações dos afro-brasileiros na área educacional está nas páginas do jornal negro *O Propugnador*, publicado pela "Sociedade Propugnadora". Esse impresso integra um dos jornais da Imprensa Alternativa Negra (IAN) que, naquela época e em período mais recente, se constitui como canal privilegiado de circulação das ideias e demandas do grupo negro. *O Propugnador* publica um artigo em 6 de outubro de 1907 informando sobre a continuação de aulas oferecidas em cursos diurno e noturno pela Irmandade Nossa Senhora do Rosário, que recebia, em suas dependências, alunos de qualquer origem racial.

Esse fato histórico é mais uma prova de que as propostas das organizações negras brasileiras referentes à educação, à política, à cultura, ao esporte, dentre outras áreas, também se desvinculam da criação de guetos raciais, de uma racialização, de ódio racial, mas de mecanismos garantidores de direitos caros a uma cidadania plena não apenas aos negros, mas também a outros grupos raciais, principalmente o branco pobre.

A demanda por educação, destaca Siss (1999, 2003), muito visível no início do século XIX, irá acentuar-se até 1937, acompanhando as realizações significativas das organizações negras no campo educacional. Há que se considerar que, no Brasil, a maior parte das demandas e solicitações dos grupos negros, seja as do passado, seja as do presente, de direitos diante do Estado e da sociedade mais ampla, são consideradas, por grupos conservadores, tentativas de

[36] Como afro-brasileiro e inserido no mundo letrado, acadêmico, tal experiência vivenciada por Ironides também não é inédita ou esporádica na construção de minha negritude, assim como na de muitos companheiros e companheiras de identidade étnico-racial. Uma situação muito emblemática foi quando eu estava imprimindo, numa loja, alguns capítulos desta tese. O estabelecimento estava lotado e entrei na conversa de um dos funcionários que é meu conhecido, sobre a vida de Visconde de Mauá. Quando fiz uma pequena explanação sobre sua vida contextualizada à História brasileira, no início do século XIX, uma jovem branca se dirige a mim com um olhar surpresa, boquiaberta, confusa e pasma diante de uma construção argumentativa de um jovem negro, perfazendo um imaginário coletivo que nos desassocia da racionalidade e intelectualidade, alocando nossos espaços sociais a certa fixidez estereotipada e estigmatizada.

se fazer um racismo às avessas, como demonstra a narrativa de um dos líderes da Frente Negra Brasileira (FNB), Francisco Lucrécio:

> Na classe intelectual só começaram a ver a Frente Negra com bons olhos depois de alguma luta, porque quando a Frente surgiu o combate foi terrível: achavam que nós iríamos separar o negro do branco e que iríamos formar um quisto racial. Tivemos de lutar para mostrar que realmente não era aquilo que eles pensavam e sim que nós existíamos para integrar o negro em toda a vida nacional (*apud* BARBOSA, 1998, p. 40-42).

A partir da IAN é que se apreende a atuação de várias organizações de ativistas negros e de seus periódicos em prol da educação, tanto na capital da República, Rio de Janeiro, quanto no interior deste Estado e na capital paulista. O autor, em consonância com o poder organizativo dos ativistas negros destacado por uma ampla e alicerçada literatura acadêmica, elenca uma gama de organizações de ativistas que desenvolveram atividades culturais e educacionais nesse período, tais como: o Centro Cívico Palmares, o Clube Negro de Cultura Social, a Sociedade Beneficente Amigos da Pátria, o Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos, o Clube 13 de Maio dos Homens de Pretos e a FNB, sendo esta a maior e mais importante organização negra no século XX, tanto em razão de sua durabilidade, quanto por suas realizações diversificadas (RAMOS, 1956; MOURA, 1982; ANDREWS, 1998; BARBOSA, 1998; SISS, 1999, 2003; GOMES, 2005; PIRES, 2005; DOMINGUES, 2008; ARAÚJO, 2007). Essas referências são boas indicações para caminhos teóricos e políticos muito importantes e elucidativos para se entender a luta negra da FNB em prol da educação como mecanismo de afirmação política, étnica e ocupacional numa sociedade racista e classista que deixou, no dizer de Moura, os afro-brasileiros nas "últimas franjas" da sociedade. Sobre o momento da fundação da FNB, ver Figura 2.

Um autor clássico dos estudos da cultura negra brasileira, um dos pioneiros nessa temática, Arthur Ramos (1956), em seu livro *O negro na civilização brasileira*, aponta, no que tange às realizações diversificadas da FNB, que várias campanhas sustentaram o jornal *A Voz da Raça*, como órgão oficial dessa grande organização negra. Ele destaca a existência de uma campanha monetária para a construção da sede própria da FNB, para a instalação da assistência social, médica e dentária, para a abertura de escolas primárias e cursos de adultos, para a fundação de clubes literários e recreativos, grupos musicais, bibliotecas, campos de esporte, teatro etc.

Figura 2 – Fundação da FNB[37] em 16 de setembro de 1931 no salão das Classes Laboriosas, Praça da Sé, São Paulo

Fonte: <http://manmessias21.blogspot.com.br/2013/09/fatos-historicos-importantes-do-dia-16.html>. Acesso em: 9 de abr. 2014.

Dessa maneira, é na maior parte da imprensa negra, por meio de seus jornais alternativos, que estão inscritas muitas solicitações e análises do papel da educação como instrumento de ascensão social e de construção de cidadania plena dos afro-brasileiros. Não obstante, será no final dos anos de 1920 que essas análises serão constantes. Além dos jornais alternativos negros e suas organizações juntamente com a ênfase à educação e à maximização do capital educacional do grupo afro-brasileiro, há também um forte apelo à presença do grupo negro à escola, como corroboram muitos editoriais, artigos e documentos desse período (SISS, 1999, 2003).

> A cultura da nossa inteligência é a instrução intelectualmente falada. O mestre e o seu apregoeiro por excelência incumbe-se de ensinar as crianças. Mas nem sempre principalmente em nossos dias. Também o adulto vai à escola – A escola é o recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, música, etc. [...]. Oh paes! Mandae vossos filhos ao templo da instrução intelectual – 'a escola' não os deixeis analfabetos como dantes (Editorial. 'Rumo à escola'. *A Voz da Raça*, ano I, nº 13, junho, de 1933, *apud* SISS, 1999, p. 67).

> Negros, negros, ide para a escola, aprender aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida (*A Voz da Raça*, 3 fev. 1934, p. 4, *apud* DOMINGUES, 2008, p. 523).

[37] Essa organização é colocada na ilegalidade em 1937, por Getúlio Vargas, no contexto do Estado Novo.

> A instrução bem disseminada na raça será a maior e a mais importante conquista dessa identidade (*A Voz da Raça*, set. 1936, p. 4, *apud* DOMINGUES, 2008, p. 523).
>
> É dever de nossas associações [negras] abrir escolas, difundir instrução, semear livro, criar uma nova mentalidade liberta de preconceitos (*A Voz da Raça*, jul. 1936, p. 4, *apud* DOMINGUES, 2008, p. 530).
>
> [...] Temos coisa de imediato interesse a tratar, como, por exemplo, a alfabetização geral da nossa gente [...], pois é dessa maneira que nós, os frentenegrinos, queremos contribuir (Ofício n. 590 da Secretaria Geral da FNB, *apud* ARAÚJO, 2007, p. 48).

Araújo (2007) destaca que a FNB conclamou seus membros a lutar por possibilidade de educação, trazendo para si o dever de educar crianças, jovens e adultos como estratégia de enfrentamento das disputas sociais por melhores condições de cidadania, de vida e de trabalho, portanto de direitos humanos e de afirmação identitária étnica numa sociedade racista como a brasileira adepta a uma suposta democracia racial.

Na contrapartida de alfabetizar muitos afro-brasileiros, a FNB fundou em 1934 uma escola[38] primária no Bairro Liberdade, São Paulo (Figura 3). Tal iniciativa se relaciona tanto com as discussões sobre o ideal de educação e do acesso ao saber escolarizado como critério de participação e ascensão social dos afro-brasileiros, como também com a necessidade da superação de barreiras de acesso e permanência em vários projetos educacionais de São Paulo que se constituíam como campo de disputas, resistências e conflitos diversos em prol da conquista de uma cidadania plena (ARAÚJO, 2007; DOMINGUES, 2008; SILVA; ARAÚJO, 2005).

A FNB, já na década de 1930, reivindicava ao Estado escolas primárias e ensino profissionalizante para os negros brasileiros, assim como organizava e instalava vários cursos para suprir a negação da educação formal para a negritude do País (SISS, 2003). Ramos (1956) destaca que várias associações foram formadas nos Estados filiadas ou não à FNB. O autor indica que, em Pelotas, Rio Grande do Sul, foi organizada a Frente Negra Pelotense (FNP), que lançou um manifesto com um vasto programa de ações direcionadas à população afro-brasileira, assinado pelo secretário-geral, Humberto de Freitas. Nesse manifesto, a FNP tem como finalidade, além de outras reivindicações, a promoção do levantamento moral, social e intelectual do grupo negro. Nesse programa, a FNP também propunha:

[38] Análises das experiências da escola ou processos educativos da FNB podem ser pesquisadas em Araújo (2007), Siss (1999), Barbosa (1998) e Domingues (2008).

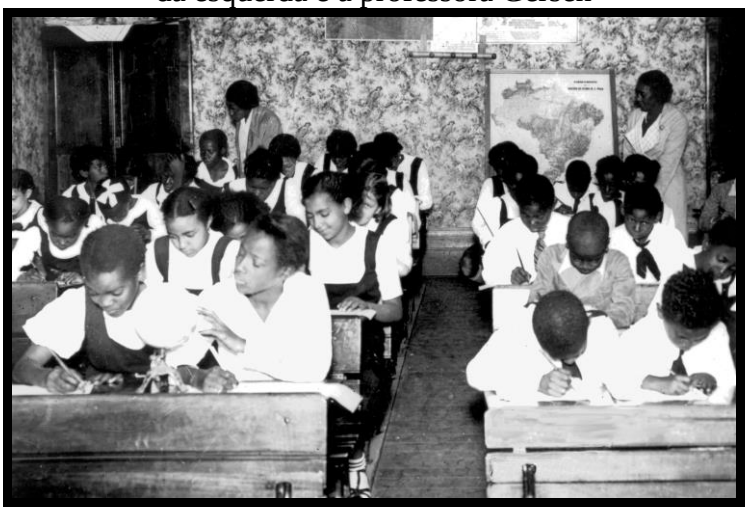
> [...] incentivar com vigor a campanha pro-alfabetização, instrução e educação dos Negros; [...] pleitear junto aos Governos o ingresso gratuito nos ginásios secundários e cursos superiores para os estudantes filhos de Negros pobres que pela sua inteligência a isso fizerem jus; [...] criar escolas; organizar caixa de assistência para socorrer os estudantes pobres que por motivos financeiros se virem ameaçados de abandonar os estudos [...] (Manifesto da FNP, *apud* RAMOS, 1956, p. 191).

Esses dados históricos respaldam que as atuais Ações Afirmativas para os afro-brasileiros são frutos de lutas em prol da educação e do trabalho em razão de uma sociedade que, além das classes sociais, como também o gênero, continua a produzir assimetrias raciais entre os grupos no Brasil, tendo o racismo como principal instrumento. Esses dados também desmontam os argumentos de que as Ações Afirmativas foram feitas de "varinha de condão",[39] num passe de mágica, que são eleitoreiras, necessariamente uma cópia de políticas norte-americanas, que são mecanismos do sistema neoliberal que, na década de 1930, ainda não se configuravam, ou que essas políticas destoariam de razões que justificariam as desigualdades raciais, o racismo. Portanto, a culminância das Ações Afirmativas estabelece uma relação direta entre as demandas do movimento negro e as desigualdades sociais e raciais que eles sofrem no País, cujo mito da democracia racial tende a ofuscar e a invisibilisar as injustiças.

Assim, como dissemos, há uma estreita relação das Ações Afirmativas tanto com as trajetórias de vidas dos afro-brasileiros relacionadas com a História do Brasil marcadamente desigual social e racialmente, quanto pelas lutas desses grupos que sempre solicitaram e gritaram, dentre muitas coisas, em prol do direito à educação. A história das Ações Afirmativas, em nosso país, já tem um caminho largo que foi percorrido não apenas pelo grupo negro, mas, também, por mulheres, deficientes, idosos etc.

[39] Expressão utilizada pela antropóloga da Universidade de São Paulo (USP), Lilia Moritz Schwarcz, num artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo*, chamado *Cotas na universidade*, em 29-8-2001.

Figura 3 – Escola da FNB com as duas professoras ao fundo, a da esquerda é a professora Gersen



Fonte: Barbosa (1998, p. 43).

Em decorrência das desigualdades promovidas pelas leis alicerçadas nas teorias científicas do século XIX, como a política do branqueamento, que embasou a entrada de imigrantes europeus, e a proibição de asiáticos e africanos, os trabalhadores brasileiros conseguem mais preferência na inserção dos trabalhos no Brasil por meio da Lei nº. 20.291 de 1931 ou da Lei dos 2/3,[40] chamada Lei da Proteção do Trabalho Nacional. Com tal aparato legal, na primeira cota de que se tem notícia na América Latina (GUIMARÃES, 2009; SILVA JÚNIOR, 2012), fica estabelecida uma reserva mínima de 2/3 de empregados nacionais, ou nascidos no País, em quaisquer estabelecimentos industriais e comerciais. Outra demanda específica pleiteada e conquistada por afro-brasileiros acontece em 1932, quando organizações negras se sentam com Getúlio Vargas para tratar acerca da ausência de afro-brasileiros na guarda civil de São Paulo, ao mesmo tempo em que não se tinha legislação oficial corroborando tal ausência. Vargas ouve as demandas dos pleiteantes, que queriam, no mínimo, 200 recrutas negros, e concede a contratação de 500 recrutas. Em um espaço de dez anos, conseguiu formar um coronel negro (ANDREWS, 1998; SISS, 2003).

A Constituição Federal de 1934 estabelece um sistema de cotas para trabalhadores com a reserva 2/3 das vagas na marinha mercante. De forma bastante específica, os integrantes do TEN, como nos fala um de seus principais membros, reivindicam, nos anos de 1940, ao Estado Brasileiro o "[...] ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes nas instituições de ensino secundário e universitário, de onde foram excluídos por causa de discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica"

[40] Uma análise contextualizada acerca do processo do estabelecimento da Lei dos 2/3 no Governo Vargas pode ser encontrada em Andrews (1998) e Damasceno (2000).

(NASCIMENTO, 1982, p. 193). Isso é prova histórica de que políticas de Ações Afirmativas para a população brasileira são genuinamente nacionais, considerando as especificidades da exclusão dos afro-brasileiros no Brasil, e que o movimento negro teve papel singular nesse processo de reivindicação de direitos sociais.

No âmbito de Leis Ordinárias, Silva Jr. (2012) indica o Decreto-Lei nº. 5.452, de 1943, da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que prevê, no art. 354, cota de 2/3 de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas. Já o Decreto-Lei nº. 5.452, de 1943, da CLT, institui, em seu art. 373-A, a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções causadoras de desigualdades em direitos entre homens e mulheres.

A primeira Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro oficializado nas instituições do Estado Brasileiro foi a Lei nº. 5.465, de 1968, conhecida como a "Lei do boi". Essa lei foi solicitada pelos "ruralistas", portanto, não foi originada de uma luta negra e nem, tampouco, beneficiou a população afro-brasileira. Ela reservava 50% das vagas dos Estabelecimentos de Ensino Médio Agrícola e de Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária para agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural; e 30% para agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos (SISS, 2003, 2012; GONÇALVES, 2012; SILVA JÚNIOR, 2012). Diferentemente da reação, às vezes, "raivosas" e reacionárias contrárias às políticas afirmativas para os grupos étnico-raciais, aqui não se tem notícia de tentativas discursivas políticas e conservadoras de combate ou de negação a tal mecanismo político com os mesmos artifícios utilizados para enrijecer ou pulverizar muitos direitos para afro-brasileiros e indígenas.

Outro mecanismo de Ação Afirmativa no Brasil, como a Lei dos 2/3, foi a ação de técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho de 1968, que, em pleno período militar, após uma pesquisa[41] sobre o perfil no mercado de trabalho, se manifestaram favoráveis à criação de um aparato legal que obrigasse as empresas privadas a manter um percentual mínimo de 20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda, para afro-brasileiros, devido às suas poucas presenças nesses espaços em razão do racismo institucional operante há anos no Brasil (GUIMARÃES, 2009; MOEHLECKE, 2002; SANTOS, 2007, 2012). Como veremos abaixo, houve uma reação negativa da classe

[41] Segundo Santos (2007, 2012), essa lei foi divulgada e documentada no *Jornal do Brasil* do dia 5 de novembro de 1968.

intelectual e política sobre essa medida política afirmativa para os afro-brasileiros, conforme demarcou Francisco Lucrécio acima. Tal reação contrária foi compactuada pela grande escritora Raquel de Queirós, pelo então ministro do Trabalho, Jarbas Passarinho, e pelo *Jornal do Brasil*, que combatiam a ditadura brasileira. É interessante notar que tais reações contrárias se alicerçavam numa ambiguidade social, visto que muitos jornais da época noticiaram variados casos[42] de racismo e de discriminação racial contra os afro-brasileiros (SANTOS, 2007, 2012). Diz a escritora cearense:

> No Brasil, discriminação racial é caso de polícia. Como pode então um ministério estabelecer convênios com o crime? Não há alternativa para as autoridades. E eu digo mais: é preferível que continue a haver discriminação encoberta e ilegal, mesmo em larga escala, do que vê-la reconhecida oficialmente pelo governo – já que qualquer regulamentação importaria num reconhecimento [...]. E ainda há um argumento prático a dificultar a regulamentação da prostituição – desculpe, quero dizer a discriminação racial no Brasil! Como é que a gente vai distinguir entre nós quem é negro e quem não o é? Nos Estados Unidos, na África do Sul, há uma linha rígida de cor: nesses lugares se considera o negro quem não é cem por cento branco. Aqui, a tendência é considerar branca toda pessoa que não for ostensivamente de cor. A maioria esmagadora da nossa população é constituída de mestiços: somos realmente um país de mestiços. E esses mestiços todos como é que seriam enquadrados? Seriam 'tecnicamente brancos' ou 'tecnicamente negros'? Quem de nós, senhor ministro Passarinho, quem de nós, brasileiros, não tem a sua pinta de cor, não é um pouco mulato, ou cafuzo ou mameluco? Pois não devemos esquecer que, para os racistas, índio também 'é de cor'! (RAQUEL DE QUEIRÓS, 1968, *apud* SANTOS, 2007, p. 229-231).

Como observaremos mais adiante, os discursos contrários às Ações Afirmativas inscritos na análise da escritora brasileira se relacionam muito com os dos autores contrários às cotas no ensino superior para afro-brasileiros e indígenas, como Fry e Maggie, dentre outros, conforme veremos no Capítulo 4.

Nos anos de 1950 e de 1970, segundo Silva Jr. (2012), há acordos de cooperação[43] técnico-científica do Brasil com países africanos que beneficiam jovens selecionados em seus países

[42] Dentre os variados casos da época divulgados pela grande imprensa brasileira, destacamos o noticiado pelo jornal *A Tarde*, de 6 de maio de 1961, envolvendo uma professora branca e um trocador de ônibus negro. A professora foi acusada de racismo por insultação ao cobrador de um ônibus coletivo. Ao empunhar um revólver, tal professora chama o cobrador de "negro", alegando que tinha sido desrespeitada por ele e insistia em declarar não ser racista e não admitir discriminação racial de modo algum. Não obstante a denúncia da imprensa sobre esse ato racista ocorrido de maneira a repercutir na sociedade, esse caso foi parar na polícia não pela acusação de discriminação racial, mas em função do uso da arma de fogo pela docente. Há um destaque desse período, como ainda acontece na atualidade, que indica que a imprensa, ao mesmo tempo em que noticiava os casos de racismo, destacava, mesmo implicitamente, a nossa tolerância com as diferenças raciais (SANTOS, 2007).

[43] Um desses acordos foi o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (Pec-G). É uma iniciativa do Governo brasileiro, coordenada pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas – federais e estaduais – e particulares, que oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Esse programa na Ufes, por exemplo, contempla muitos estudantes de origem africana e de nações sul-americanas, como Peru, Colômbia etc.

de origem para ingressar nas melhores universidades brasileiras sem passar pelo crivo do vestibular convencional.

Na década de 1970, com o Movimento Negro Unificado (MNU), dentre várias demandas reivindicadas, a educação se constitui uma das mais visadas na luta do movimento negro. Em 1983, o então deputado federal Abdias do Nascimento propõe o Projeto de Lei[44] nº. 1.332 de "ação compensatória" que estabelecia mecanismos políticos de reparação para os negros após várias décadas de exclusão social e de discriminação racial no País. Apesar de não serem aprovadas pelo Congresso Nacional, as pautas reivindicativas continuaram no âmbito das esferas oficiais públicas (TELLES, 2003; MOEHLECKE, 2002).

Na conjuntura histórica e política da metade dos anos de 1980, referente ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, reacendem, de forma contundente, as reivindicações de demandas de diversos grupos e sujeitos coletivos, principalmente no campo educacional, como as dos grupos ambientalistas, feministas, deficientes, indígenas, populares e também os grupos afro-brasileiros. Segundo Gohn (2012), em suas buscas constantes em prol de uma cidadania completa, estes últimos, nesse período, tiveram processos de lutas importantes. Por meio de campanhas, eles educaram parcelas da sociedade e se autoeducaram à medida que começaram a conhecer os seus direitos, a não ter vergonha de si, mas orgulho de suas identidades.

Outro marco fundamental das Ações Afirmativas no Brasil demandadas pelo movimento negro foi a "Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo pela cidadania e a vida", ocorrida em 20 de novembro de 1995, quando existiu uma pressão política dos movimentos negros no País por direitos da população negra. Nessa Marcha foi apresentado e entregue ao Governo Federal, especificamente ao presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial",[45] que inclui o estabelecimento e a adoção, por parte do Estado, de diretrizes políticas para os afro-brasileiros contemplando os eixos da democratização da educação, do mercado de trabalho, da educação, da cultura e comunicação, da saúde, da violência, da religião e da terra.

[44] Como medida compensatória, o saudoso deputado federal Abdias do Nascimento também propôs o Projeto de Lei nº. 3.196, de 1984, cujo artigo primeiro indicava a reserva de 40% das vagas abertas nos concursos vestibulares para ingresso no Instituo Rio Branco do Ministério das Relações Exteriores, para preenchimento de 20% de candidatos e 20% de candidatas de etnia negra aprovados no referido concurso (Combate ao Racismo, nº 3. Disponível em: <http: www.abdias.com.br>. Acesso em: 17 nov. 2013).

[45] Esse documento está disponível integralmente no seguinte endereço eletrônico: <http://www.leliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2013.

Dentre as solicitações, citamos: incorporação do quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecimento de incentivos fiscais às empresas que adotassem programas de promoção da igualdade racial; instalação da Câmara Permanente de Promoção da Igualdade no Ministério do Trabalho que promoverá diagnóstico e proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho; regulamentação do artigo da Constituição Federal que prevê a proteção do mercado de trabalho da mulher, por meio de incentivos específicos amparado na lei; desenvolvimento de Ações Afirmativas para o acesso de afro-brasileiros aos cursos profissionalizantes, à universidade e a áreas de tecnologia de ponta; concessão de bolsas remuneradas para adolescentes afro-brasileiros de baixa renda para o acesso e conclusão dos cursos da educação básica; implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; e a representação dos grupos étnico-raciais nas campanhas de comunicação do Governo e de entidades que se relacionam no âmbito econômico-político (MOEHLECKE, 2002; TELLES, 2003; PAIXÃO, 2006).

Assim, na mesma data da entrega do documento das organizações negras, o presidente FHC institui por decreto o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com o objetivo de desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra, conforme as recomendações políticas arroladas acima. Para dar esse prosseguimento, foram realizados dois seminários para debater o tema, um em Salvador (BA) e outro em Vitória (ES), a partir dos quais foram elaboradas 46 propostas de Ações Afirmativas abrangendo as áreas do trabalho, educação, saúde e comunicação. Algumas dessas políticas foram implementadas, não obstante uma limitação de seus recursos e os impactos permanecerem muito restritos (MOEHLECKE, 2002; FRY; MAGGIE, 2005).

No contexto de definição de políticas de Ações Afirmativas na década de 1990, já havia no Brasil toda uma articulação com tratados internacionais de anos atrás, cujos traços comuns eram o respaldo à discriminação positiva. Tais acordos representam uma dimensão mais estrutural e complexa que não se restringia apenas às demandas e lutas dos movimentos sociais locais e nacionais, no caso, dos movimentos negros, mas também abarcavam organizações internacionais. Esses aparatos legais, como a Convenção nº. 111, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada em 1964[46] no Brasil; a Convenção

[46] Na literatura pesquisada, encontramos fontes que destoam quanto ao ano da ratificação no Brasil da Convenção nº. 111 da OIT. Para Moehlecke (2002), tal Convenção foi ratificada pelo País em 1968 pelo Decreto nº. 62.150. Já Medeiros (2009) e Silva Jr. (1999) indicam que a ratificação se deu em 1964, a partir do Decreto Legislativo nº. 104.

pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1965, da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada pelo Brasil em 1968; e a Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher de 1979, ratificada no Brasil 1984, do ponto de vista político e legislativo, já respaldavam ações do Estado brasileiro em prol de Ações Afirmativas para grupos específicos (MOEHLECKE, 2002; MEDEIROS, 2009; PIOVESAN, 2013).

Especificamente sobre a Convenção nº. 111, que trata da discriminação em matéria de emprego e profissão, o Brasil, como signatário, a partir do Decreto Legislativo nº. 104, comprometeu-se a formular e implementar uma política nacional de promoção da igualdade de oportunidades de tratamento no mercado de trabalho. O Governo brasileiro deixou de cumprir os compromissos que assumiu, apresentando respostas "distintas" e "contraditórias" para o descumprimento. No entanto, a situação muda quando, em 1992, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) denuncia o Brasil à OIT, embasando-se num relatório do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), nas pesquisas quantitativas do IBGE e nas análises do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sociais e Econômicos (Dieese) que mostravam as desigualdades raciais no mercado de trabalho. Em resposta, o Governo brasileiro admite a existência do problema racial no País e cria o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (Gtedeo) com o objetivo de implementar as medidas da convenção. Esse Grupo de Trabalho vinculou-se ao Ministério do Trabalho e também definia programas de ações que combatessem a discriminação no emprego e na ocupação com propostas de cronogramas, estratégias e órgãos de execução das ações (SILVA JÚNIOR, 1999; MOEHLECKE, 2002; MEDEIROS, 2009).

A Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação condena qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais, considerando tal concepção cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial em todas as suas formas e manifestações e para prevenir e combater práticas e doutrinas racistas. No que tange ao tratamento das Ações Afirmativas, esse Tratado indica, dentre outras atribuições, em seu art. 1º, § 4, a possibilidade de "discriminação positiva", mediante a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, com o objetivo de promover a ascensão social até um nível de equiparação com os demais. Para tal legislação, as Ações Afirmativas objetivam acelerar o processo pela igualdade, por meio da conquista da igualdade substantiva por parte de grupos

socialmente vulneráveis, como minorias étnicas e raciais, mulheres, deficientes, indígenas, dentre outros (MEDEIROS, 2009; PIOVESAN, 2013).

A Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, com o objetivo de proteção à mulher diante das práticas machistas sociais e institucionais, recomenda aos Estados a adoção de Ações Afirmativas, como medidas especiais e temporárias de maneira a aumentar a igualdade de fato entre homens e mulheres. As Recomendações de nº. 5 e nº. 25 endossam a relevância da adoção de tais medidas no intuito de a mulher se integrar igualmente na educação, na economia, na política e no emprego. Também há o indicativo de que os Estados-partes velem para que as próprias mulheres participem da elaboração, aplicação e avaliação dos referidos programas (MEDEIROS, 2009; PIOVESAN, 2013).

Nesse contexto, é lançado, em 13 de maio de 1996, pela recém-criada Secretaria de Direitos Humanos, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH),[47] que alicerça e legitima uma plena garantia de direitos para a população mais ampla, especificamente, para variados grupos identitários, como crianças e jovens, idosos, mulheres, negros, indígenas, migrantes, trabalhadores sem terra e homossexuais. Para o grupo negro, é dedicado um capítulo específico, no qual se indicam políticas de curto, médio e longo prazos, dentre as quais, destacamos:

> Apoiar a definição de ações de valorização para a população negra e com políticas públicas; apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva; desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra; estimular que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações (PNDH, *apud* BRASIL, 1996b, p. 30-31).

Na aplicação de suas ações, o Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça organizou, em julho de 1996, o Seminário Internacional "Multiculturalismo e racismo: o papel da Ação Afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos". Esse evento aglutinou os principais e grandes intelectuais brasileiros e

[47] O PNDH foi construído coletivamente dentro de uma sociedade democrática. Segundo FHC, esse Plano "[...] foi elaborado a partir de ampla consulta à sociedade. Algumas dezenas de entidades e centenas de pessoas formularam sugestões e críticas, participaram de debates e seminários" (CARDOSO, *apud* PNDH, 1996, p. 6).

norte-americanos para fazer um estudo comparado[48] de políticas com amplas experiências nos EUA, com a possibilidade de serem implementadas no Brasil. Tal evento representou aos organizadores a oportunidade de tematizar a problemática do racismo que é complexa no âmbito do Estado. O presidente FHC, juntamente com o então secretário nacional dos Direitos Humanos, José Gregori, apresentaram os temas sobre os direitos humanos para discussão política no contexto nacional, pondo um fim ao histórico mascaramento do debate e à suposta e celebrada "democracia racial" (SANT' ANNA; SOUZA, 1997).

> O que nos incitou a levar adiante o trabalho foi, por um lado, a abertura do aparelho de Estado às assim chamada minorias políticas – como negros e mulheres – e, por outro, a nova conjuntura nacional e internacional que favorece a disposição dos grandes temas da democracia sob uma nova perspectiva (SANT' ANNA; SOUZA, 1997, p. 11).

> [...] criamos um grupo interministerial [...], para dar uma injeção de criatividade nas nossas práticas, até mesmo nas práticas legislativas e nas burocráticas, na maneira pela qual o governo atua nessa matéria, que é difícil de atuar, porque diz respeito a valores muito profundos e a interesses também. E diz respeito a situações que são inaceitáveis, pois a discriminação parece se consolidar como alguma coisa que se repete, se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, *há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito.* Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes (CARDOSO, 1997, p. 16, grifos nossos).

Na década de 1990, vários grupos específicos, a partir da demarcação de muitas lutas políticas, também são beneficiados por políticas afirmativas, identitárias, como os deficientes, as mulheres e os idosos. Gomes (2003) e Silva Jr. (2012) elencam vários dispositivos legais que aparam um sistema de discriminações positivas, seja no mercado de trabalho, seja no sistema político, seja no sistema educacional. As Leis nº. 8.112 de 1990, nº. 8.213 de 1991 e a nº. 8.666 de 1993 versam especificamente sobre os deficientes. A primeira prescreve, em seu art. 5º, § 2º, um sistema de cotas de até 20% para os portadores de deficiências no serviço público da União; a segunda trata da reserva de cotas para os portadores de deficiência no setor privado com subsídios tributários para as empresas; já a terceira dispensa a licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência. No que tange às mulheres, as Leis nº. 9.100 de 1995 e nº. 9.504, de 1997, versam sobre seus direitos. A primeira trata da reserva de um percentual mínimo de 20% de mulheres candidatas a vereadoras, e a segunda institui a reserva de 30% de cotas para mulheres nas candidaturas

[48] O conjunto de textos preparados para esse Seminário Internacional pode ser encontrado no livro intitulado *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos, organizado* pelo sociólogo Jessé Souza (1997), então diretor do Departamento dos Direitos Humanos do Governo brasileiro.

partidárias. Já a Lei nº. 10.741, de 2003, trata das variadas garantias aos idosos brasileiros a partir da constituição do Estatuto do Idoso.

Como destacamos acima, as Ações Afirmativas no Brasil, no contexto das ações dos movimentos sociais, principalmente dos movimentos negros, também foram frutos de lutas internas e externas. A literatura aponta que, já na década de 1990, vários movimentos sociais, como os cursos pré-vestibulares populares para negros e carentes se organizam como mecanismo político de viabilizar o acesso ao ensino superior brasileiro para tais grupos. Como veremos especificamente no Capítulo 7, no Espírito Santo também repercutiram essas ações coletivas e organizativas dos grupos negros e pobres no ensino superior capixaba.

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), criado em 1993,[49] nas paróquias católicas,[50] escolas municipais ou associações de moradores do Rio de Janeiro, pelo Frei Davi, é um curso preparatório gratuito não ligado à rede oficial de ensino que atende a afro-brasileiros e grupos das camadas populares, cujo objetivo é possibilitar que esses sujeitos coletivos galguem o ensino superior. Iniciado em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, o movimento se alastrou pelo Rio de Janeiro, mormente nos bairros de periferia, tendo atualmente mais de 150 cursos em todo o Estado e mais de 500 cursos no Brasil. O PVNC foi inspirado noutro pré-vestibular, a "Cooperativa Steve Biko", que foi uma experiência socioeducacional do Grupo Olodum de Salvador, Bahia, criado em 1992. Outro importante instrumento organizativo, em prol do ensino superior para sujeitos coletivos excluídos, foi o Projeto Educação para Afrodescendentes (Educafro) de São Paulo, criado em 1997 por um grupo vinculado à Igreja Católica que atuava no PVNC (MAGGIE, 2001; NASCIMENTO, 200-). Como veremos no Capítulo 7, o Educafro também existiu em solos do Espírito Santo.

É importante destacar que essas três organizações sociais de pré-vestibulares alternativos populares trabalham no tocante às questões ligadas aos direitos humanos, à cidadania e à questão racial. Nesse bojo, tais propostas não se restringem à denúncia, já que atuam com práticas e projetos para além do objetivo do vestibular, como o estímulo à conscientização da existência e do significado do racismo, o preconceito e a discriminação na sociedade, a

[49] Na literatura, encontramos uma contradição no ano da fundação do PVNC. Maggie (2001) aponta o ano de 1994, já Nascimento (200-), o ano de 1993. Optamos pela indicação do segundo, visto que o autor é professor e integrante do Conselho Geral do PVNC.

[50] Nascimento (200-) destaca o papel importante da Igreja Católica na criação do PVNC, já que a proposta de criação desse Pré-Vestibular nasceu nela a partir de reflexões sobre a educação dos afro-brasileiros na sociedade, realizadas entre 1989 e 1992 na Pastoral do Negro em São Paulo. O autor destaca que um dos frutos concretos dessas reflexões foi a concessão de 200 bolsas de estudos pela PUC de São Paulo. A partir dessa concessão, fizeram surgir no Rio de Janeiro a ideia de se criar o PVNC em 1993.

construção da identidade racial com ênfase na cultura negra, a elevação da autoestima, a construção de propostas de Ações Afirmativas[51] para a promoção da igualdade de oportunidades, o tratamento e reconhecimento cultural etc. (NASCIMENTO, 200-).

Nos anos 2000, além de aumentar o surgimento de pré-vestibulares alternativos em várias regiões brasileiras, juntamente com as primeiras implementações de Ações Afirmativas nas Instituições de Ensino Superior (IES), surgiu também o Movimento sem-Universidade.

A criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) nesse período nas universidades do Brasil também foi um importante mecanismo de tensionamento da questão racial, como a situação do racismo nas escolas e, mais especificamente, a solicitação e reivindicação de Ações Afirmativas para afro-brasileiros e indígenas no ensino superior. Segundo Gomes (2009), a atuação dos Neabs e grupos correlatos[52] existentes no interior das universidades, como agentes acadêmicos e políticos, deve ser considerada como a responsável pelo rompimento do silêncio sobre a permanência dos jovens afro-brasileiros no interior das universidades públicas e privadas. Considerando as diferentes e variadas frentes de atuação e de ações, os Neabs, no atual momento de implementação das Ações Afirmativas, passaram a ter mais visibilidade, principalmente aqueles núcleos compostos por muitos intelectuais com formação e trajetória política no Movimento Negro. Nesse contexto, há uma intensificação de produção de artigos e pesquisas sobre o tema das Ações Afirmativas pelos intelectuais integrantes desses núcleos, além da elaboração e negociações de programas de ações nas universidades e da atuação política nos debates para aprovação e implementação dos projetos de cotas.

Assim, o efeito mais global das Ações Afirmativas, no intuito de aumentar o número de estudantes afro-brasileiros ou de maximizar o número de pesquisas acadêmicas sobre a temática racial, vai de encontro ao conteúdo das críticas elencadas por Dijk (2008) e Carvalho

[51] Em pareceria com o PVNC, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), a partir de 1994, com o objetivo de favorecer o acesso de alunos das camadas populares e negros da sociedade aos cursos de graduação dessa Instituição, aplica uma política de Ação Afirmativa com a concessão de bolsas de estudos. Sobre a inserção de afro-brasileiros e carentes, por meio de Ações Afirmativas na PUC-RIO, ver importantes e diferenciadas análises em Salvador (2011), Candau (2004), Grin (2010) e Guimarães (2013).

[52] Dentre os vários grupos coletivos atuantes em prol das Ações Afirmativas para afro-brasileiros ou das variadas demandas desse grupo, destacamos também as ações da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), os intelectuais afro-brasileiros que atuam na Secretaria de Ensino Superior (Sesu) do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC, que elaboraram e implementaram, em 2005, o Uniafro – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior – o primeiro programa gerido por recursos públicos voltado às Ações Afirmativas no ensino superior público do Brasil para o acesso e a permanência de jovens afro-brasileiros nesse grau de ensino (GOMES, 2009).

(2006), quando, respectivamente, criticam a relutância acadêmica quanto à temática racial ou ao confinamento racial na graduação ou na pós-graduação brasileira, como destacamos nas Considerações Preliminares desta tese.

> As ações afirmativas para negros no ensino superior, além de colocar de forma contundente a necessidade de superação das desigualdades raciais nesse nível de ensino, dão visibilidade a temáticas[53] que alguns setores da universidade sempre relutaram em tornar públicas. Elas indagam a estrutura do ensino superior brasileiro, desvelam o discurso meritocrático, questionam o poder regulador e excludente do vestibular, indagam o predomínio do conhecimento científico como única e legítima forma de saber e problematizam o nosso conceito de universidade pública. Afinal, a universidade pública é voltada para quem? Como anda o caráter público da nossa universidade pública? (GOMES, 2009, p. 210).

Diante disso, podemos, ainda, como querem muitos conservadores ou leigos na temática das Ações Afirmativas para afro-brasileiros no Brasil, argumentar que tais práticas políticas no âmbito do Estado são frutos meramente de ações políticas eleitoreiras, esmolas de cima para baixo, políticas automaticamente "copiadas" do estrangeiro. Será que de fato temos demandas históricas originadas de acumuladas desigualdades sociorraciais, tendo o racismo e a pobreza como instrumentos potentes de injustiças, principalmente na área do ensino superior, que justificariam a corroboração da implementação das Ações Afirmativas? As demandas políticas internacionais articuladas às nacionais para afro-brasileiros já não seriam suficientes para evidenciar os problemas graves e perversos originados pelo racismo no mundo?

O racismo silencioso foi denunciado, assim como a marginalização da população negra em nível mundial e principalmente no Brasil, na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância,* realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, que teve o Brasil como um forte signatário e o mais representativo. A partir daí surgem várias demandas que tentam eliminar o racismo e que possibilitam a inserção completa do negro em todas as instâncias sociais, políticas, econômicas, sociais e simbólicas. Nessa conferência foram deliberados, por todos os países signatários, vários direcionamentos políticos para a população negra e as Ações Afirmativas se constituíram numa das estratégias. Sobre elas, a Declaração de Durban contém, em seus arts. 72 e 113, os seguintes encaminhamentos:

> 72. Conclama os Estados a dirigirem suas ações afirmativas ou positivas, estratégias ou ações, bem como novos investimentos em assistência médica, saúde pública, educação, eletricidade, água potável e controle ambiental, às comunidades de afrodescendentes e povos indígenas;

[53] Além da temática das Ações Afirmativas, são tensionados também no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão no ensino superior brasileiro, os temas relacionados com a História do Negro no Brasil, Literatura Afro-Brasileira, História da África, História dos Negros nas Américas, O Negro nos Livros Didáticos, Educação das Relações Étnico-Raciais, Racismo Institucional etc.

> 113. Encoraja os Estados a adotarem estratégias, programas e políticas [...], ações afirmativas ou medidas positivas e estratégias ou ações, para possibilitar que as vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata exerçam plenamente seus direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais, incluindo o melhor acesso a instituições políticas, judiciais e administrativas, e concedendo aos mesmos maior oportunidade de participarem totalmente em todas as esferas de vida das sociedades nas quais elas vivem (ONU, 2010).

A partir desses movimentos e indicativos políticos, muitas instituições de ensino superior em 2002 começam a implementar políticas de Ações Afirmativas, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF), acompanhadas de intensos, calorosos e polêmicos debates sobre tais mecanismos institucionais para afro-brasileiros, alunos de escolas públicas e alunos de classes populares e indígenas. Em 2004, a Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira a implementar Ações Afirmativas para afro-brasileiros e indígenas no Brasil.

Como vimos acima, a sociedade brasileira já tem um acúmulo de experiências com Ações Afirmativas para vários grupos identitários, questionamentos, posições virulentas e conservadoras. A questão, como diagnostica a literatura crítica e fundamentada sobre a temática, a que dispensamos apoio irrestrito, é que o "bicho pega", a polêmica se inflama e os direitos se polarizam quando se propõem e se efetivam Ações Afirmativas para afro-brasileiros, como apontaram Lima (2010), Valente (2005), Santos (2012), Paixão e Gomes (2008), Borges, Medeiros e d'Adesky (2002) e também Feres Jr. e Daflon (2007). A partir daí, a armadura do mito da democracia racial toma forma evidenciada em discursos e ações embasados numa harmonia racial, visto que somos miscigenados, daí a dificuldade na definição de quem seria o beneficiado de tal política, ou num pressuposto de que somos desiguais apenas pela pobreza e não também pela questão racial. Essa armadura engessou a decisão da Ufes desde o processo de discussão até a deliberação das Ações Afirmativas referentes ao processo seletivo, quando se decidiu exclusivamente pelas cotas sociais, negando tanto a problemática racial, motivo das cotas, quanto a própria medida afirmativa na universidade.

De acordo com Heringer e Ferreira (2009), o debate surgido em razão das Ações Afirmativas possibilitou que as relações raciais no Brasil se publicizassem mais nas práticas sociais para além de um reduto da academia ou do Movimento Negro, visto que atingiu todas as instâncias e as esferas sociais, públicas ou privadas. No entanto, o processo de implementação de Ações Afirmativas, principalmente as vinculadas ao ensino superior, provocou uma reação sem

precedentes de opositores e um verdadeiro “tsunami” de argumentos contrários e polarizados em quatro arenas de conflitos:

> 1. Na opinião pública, em que se insurgem contra as ações afirmativas diversos intelectuais, artistas e os mais poderosos meios de comunicação; 2. Na academia, principalmente nos cursos de graduação, onde o movimento reativo às cotas sustentou que elas ferem, sobretudo, o mérito no ingresso e que em médio prazo farão ‘cair o nível’ das universidades; 3. No Poder Legislativo federal, por conta do conflito em torno da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e do projeto de lei que cria cotas nas universidades e escolas técnicas federais; 4. No Poder Judiciário, devido ao fato de ser grande o número de ações levadas à Justiça, inclusive na Suprema Corte, sustentando a inconstitucionalidade das políticas de cotas (HERINGER; FERREIRA, 2009, p. 138-139).

No processo de implantação das cotas sociais na Ufes, não foi diferente. As quatro arenas de conflitos acima destacadas por Heringer e Ferreira foram bem movimentadas, principalmente na academia, na mídia e no sistema judiciário capixaba, via os mandatos de segurança.

4 IGUALDADE E DIFERENÇA: POLÍTICAS DE REDISTRIBUIÇÃO E POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO

> O mundo humano não é linear, e as civilizações são tantas bifurcações possíveis tomadas por empréstimo pela espécie humana. O que importa é *salvar tanto a sua diversidade quanto seus elementos comuns* (Ilya PRIGOGINE, 1996, grifos nossos).

> É direito dos desiguais alcançarem a universalidade por meio de políticas afirmativas com enfoques identitários no plano de alterar desigualdades (SILVEIRA, 2003, p. 4).

Em outubro de 2011, num bairro capixaba de classe média, Praia do Canto, as trabalhadoras domésticas de um prédio de luxo foram obrigadas a passar pela garagem. Como mostra o vídeo[54] da reportagem,[55] a sindicalista das domésticas, Valcenir dos Santos, analisa tal prática muito comum no Espírito Santo e no Brasil. Segundo ela, o ocorrido significou:

> [...] a discriminação de gênero, de raça e de classe. Por quê? Nós somos mulheres, negras e trabalhadoras domésticas. Cachorro até com tamanho fora do normal também anda em elevador,[56] o *personal trainer* da patroa e do patrão, fisioterapeuta, todo mundo, todo mundo entra! Só nós que somos obrigados a entrar por garagem e ficar subindo escada.[57]

Em 20 de novembro de 2013, no dia comemorativo da Consciência Negra no Brasil,[58] data alusiva à morte de Zumbi dos Palmares, houve um debate sobre a questão racial no Brasil e a Educação no Instituto Federal de Ensino Superior (Ifes), na cidade de Cariacica, localizada no Espírito Santo. Uma aluna nos interpela, na condição de palestrante, sobre a seguinte questão que subjaz ao debate sobre a Ação Afirmativa para os afro-brasileiros na sociedade brasileira: "Professor, nós somos da raça humana, somos todos iguais, as cotas feririam este princípio".

---

[54] O vídeo referente ao ocorrido com as domésticas em Vitória encontra-se neste *link*: <http://www.youtube.com/watch?v=0HxwE-d4MXU&hd=1>. Acesso em: 10 nov. 2013.

[55] A matéria jornalística da reportagem pode ser acessada em: <http://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/2011/10/domesticas-foram-impedidas-de-entrar-pela-portaria-social-em-vitoria.html>. Acesso em: 10 nov. 2013.

[56] Há o famoso caso, de amplitude internacional, de discriminação ocorrida num prédio também de classe média no Espírito Santo, em 26 de junho de 1993. Ana Flávia Peçanha de Azeredo, afro-brasileira, universitária de 19 anos, filha do então governador do Espírito Santo, Albuíno Azeredo, foi vítima de racismo e de discriminação racial e social, já que no prédio "não havia lugar para negro nem para pobre", conforme falou a empresária Teresina Stange à filha do governador, relatou a *Revista Veja*, de 7 de julho de 1993. Para compreender mais especificamente esse caso, há análises interessantes com perspectivas político-teóricas variadas, como em Fry (1995, 1996), Hanchard (1996) e Borges, Medeiros e d'Adesky (2002).

[57] Transcrição nossa em 18-12-2013.

[58] Em alusão à morte do líder negro Zumbi dos Palmares, a Lei nº. 10.639/2003, dentre outras providências, estabeleceu o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra e como data integrante do calendário escolar brasileiro. Ver parte da lei e ver feriados no Brasil.

Os dois fatos ocorridos tensionam a relação entre igualdade e diferença, entre a universalidade[59] e a particularidade. São temáticas enraizadas na discussão das Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro, como também sobre as relações raciais no Brasil, principalmente sobre nós, afro-brasileiros.

Assim, este capítulo objetiva compreender e analisar a fundamentação política das Ações Afirmativas, evidenciando que elas se constituem, no âmbito no Estado, a partir de lutas e reivindicações dos sujeitos coletivos, como mecanismo complementar às políticas ditas universais. Nesse sentido, num primeiro momento, discutiremos a ideia de universal e particular, de igualdade e de diferença para entender como se processam os conceitos de políticas de redistribuição e políticas de reconhecimento para depois conceituar as políticas de Ações Afirmativas, mostrando sua história, seus objetivos e amplitudes em vários contextos nacionais, como na Índia, na Malásia, na África do Sul, nos Estados Unidos e mais detidamente no Brasil.

Assim, entendemos a demanda por Ações Afirmativas, principalmente no ensino superior brasileiro, como mais um artifício do acúmulo de lutas dos afro-brasileiros pela educação e conquista da tão desejada cidadania plena. Esboçaremos e analisaremos vários discursos e posições que estão em jogo no processo de implementação das Ações Afirmativas nas universidades brasileiras, dando um foco especial aos discursos veiculados na imprensa. Tal caminho é importante para esta tese, já que analisaremos um modelo de Ação Afirmativa implementado no processo seletivo da Ufes, cujo critério adotado foi o pautado na origem escolar pública do candidato cotista, assim como o critério de renda, perfazendo o que se chama de "cota social", abandonando-se o critério étnico-racial, que contemplaria totalmente os afro-brasileiros e os indígenas. Portanto, evidenciar a engrenagem conceitual, histórica e política das Ações Afirmativas é de extrema relevância para se compreender suas nuances, conflitos e posições políticas.

[59] Para Ortiz (2007, p. 7), o termo universal pressupõe uma polissemia, pois o "[...] que dele fazemos remete a diferentes tradições de pensamento. Uma primeira acepção vincula-se à herança do Iluminismo. Universal define uma qualidade da 'natureza humana'. Os pensadores dos séculos XVII e XVIII divergiam na sua avaliação a respeito da sociedade, da passagem do estado selvagem para a vida coletiva, das formas de governo dos povos (democracia, despotismo, monarquia), da hierarquia das raças e da origem da linguagem".

4.1 A RELAÇÃO DO UNIVERSAL COM O PARTICULAR: SOMOS IGUAIS E DIFERENTES!

O processo deliberativo muito tenso da Ufes, em 2006, acerca da utilização ou não de cotas para a definição de vagas no vestibular, num primeiro momento, bem como da opção por cotas sociais ou cotas raciais, num segundo momento, também pressupôs o matiz epistemológico subjacente aos fatos aqui mencionados.

Sabiamente a aluna referida toca numa das dimensões pertinentes à existência humana, o universalismo. Tal dimensão, muito discutida na Europa nos séculos XVII e XVIII, resvala bastante no contexto definidor no Brasil de políticas que tratam especificamente do particular, da diferença, da diversidade.[60] Como veremos, mais especificamente na discussão dos discursos que tensionam a validade ou não das Ações Afirmativas para a população afro-brasileira, um dos motes dessa tensão, como bem destacam Siss (2003), Guimarães (2009) e Paixão (2003, 2006, 2013), parte do pressuposto de que os detratores das políticas afirmativas apregoam que as políticas universais atingiriam ou lidariam com as diferenças, não precisando, portanto, de uma demarcação singular. Já os defensores das Ações Afirmativas para os grupos específicos legitimam que as medidas universalistas não rompem com os mecanismos inerciais de exclusão, daí a necessidade da demarcação da diferença no escopo das políticas.

No diálogo com a questão proposta pela aluna, indicamos que, ao mesmo tempo em que o princípio universal nos constitui, por um lado, já que "somos da espécie humana e iguais", a diferença também nos constitui, por outro, visto que "sou afro-brasileiro", "sou japonesa", "sou do candomblé", "sou alemã" e que tais princípios são produtos extraídos em dadas condições sociais, culturais, históricas, econômicas e políticas. Ressaltamos que, ao longo de determinados espaços e tempos, principalmente no Ocidente, as diferenças de gênero, de raça, de classe social, de etnia, de geração, de sexualidade sempre foram visibilizadas como mecanismos potentes de exclusão, invisibilização, apartação e violência, como muito bem explicitado acima com a prática racista, classista e machista perante as trabalhadoras domésticas capixabas. Portanto,

> [...] o pluralismo hierarquizado organiza as diferenças segundo uma relação de forças. Como corolário deste argumento, pode-se dizer que as diferenças também escondem relações de poder. Assim, o racismo afirma a especificidade das raças,

[60] Em d'Adesky (2009), há uma análise profícua sobre o diferencialismo e o universalismo no contexto das demandas por políticas antirracistas.

> para, em seguida, ordená-las segundo uma escala de valor. Por isso é importante compreender os momentos em que o discurso sobre a diversidade oculta questões como a desigualdade. Sobretudo quando nos movemos no interior de um universo no qual a assimetria entre países, classes sociais e etnias é insofismável [...]. As interações entre as diversidades não são arbitrárias. Elas se organizam de acordo com as relações de força manifestas nas situações históricas [...] (ORTIZ, 2007, p. 14-15).

Apontamos, também para a aluna que, por meio de um processo de "[...] naturalização das desigualdades sociais e raciais" (CHAUÍ, 2007), as diferenças que são utilizadas como produtoras de desigualdades não são reconhecidas quando se discute a demarcação de identidades sociais, principalmente na definição de direitos e de cidadania plena pela via das identidades (HALL, 2006, 2008). Isso fica muito escancarado na tensão das discussões sobre políticas de Ações Afirmativas, sobretudo em suas negativas: "Não tem como definir quem é negro no Brasil"; "Somos miscigenados e vivemos num paraíso racial"; "As desigualdades brasileiras são apenas de classe social, não há a racial, étnica".

Como nos indica Arroyo (2012, p. 20), os sujeitos coletivos diferentes foram, historicamente, e ainda o são, "[...] segregados como inferiores porque diferentes". Esses sujeitos coletivos e políticos foram mantidos, por serem diferentes, na "[...] história sem direito a ter direitos" (p. 122). A negação do direito a ter direitos pelos sujeitos coletivos foi ancorada numa estrutura social, pedagógica e ideológica que sedimentou uma base da desigualdade e inferioridade, cujo reconhecimento social numa dimensão emancipatória se dá apenas na reviravolta que as lutas políticas dos diferentes possibilitam nos âmbitos geradores dos estigmas sociais. Assim, sobre essa questão, o autor de *Outros sujeitos, outras pedagogias* enfatiza que há:

> [...] uma tensa história desses coletivos subalternizados de se afirmar sujeitos de história, memórias, saberes, culturas. Na medida em que, em nossa história política, cultural esses coletivos foram decretados à margem da história intelectual e cultural sua condição de sujeitos de formação intelectual, cultural, política foi ocultada, ignorada, consequentemente, suas pedagogias de formação como sujeitos sociais, culturais não foram reconhecidas na história oficial das ideias, concepções e práticas pedagógicas. Ao se afirmar presentes como sujeitos políticos, sociais exigem o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas. Exigem que sua história seja reconhecida, ou melhor, que as narrativas da história oficial das teorias pedagógicas seja outra (ARROYO, 2012, p. 12).

A não consideração das bifurcações e diversidades da espécie humana destacada por Ilya Prigogine numa das epígrafes deste capítulo talvez nos impeça, como ocorreu com a aluna citada e com os moradores do prédio onde as trabalhadoras domésticas atuavam, de também perceber uma humanidade diversa para além de uma demarcação humana genérica, homogênea, universal. Uma *mentalidade excludente* ou uma *mentalidade invisível* produzidas

em processos formativos mais complexos, como o familiar, o escolar, o religioso, o midiático e o das redes sociais, originadas em estruturas eurocêntricas, patriarcais, sexistas, xenofóbicas, classistas construídas socialmente em âmbitos culturais demarcados nos formam e nos incitam a não enxergarmos tais diferenças e reconhecimentos de forma positiva.

Segundo o antropólogo Kabengele Munanga (2009), a história das sociedades e culturas modernas sempre se atrelou a certa ideia de humanidade, de uma compreensão do ser humano pensado essencialmente a partir de noções de igualdade e de liberdade. Na medida em que a significação e o alcance dessa ideia moderna de humanidade foram se aperfeiçoando, viram-se ligados por uma tensão muito forte entre *duas exigências* comparativamente opostas. A primeira relaciona-se com a convicção constitutiva de um humanismo moderno, cuja humanidade é uma natureza ou uma essência. Aqui há um humanismo essencialista, desenvolvido no Século das Luzes, iluminista, cuja humanidade é definida pela posse de uma identidade específica ou genérica, o que faz do homem animal racional, por exemplo. Há a afirmação evidente dos valores do universalismo ou do humanismo abstrato, universalista e democrático se aproximando da assertiva que garante uma natureza comum a todos os homens, idêntica em cada um deles, já que eles têm os mesmos direitos, quaisquer que sejam as características que os distinguem, como a idade, o sexo, a etnia etc. O mote explicativo da aluna que nos indagou quanto à humanidade genérica do ser humano se encontra aqui, nesta primeira exigência.

A segunda *exigência* apontada por Munanga esteve muito presente desde o final do século XVIII, na Alemanha, assim como depois na França, Inglaterra, na medida em que alguns efeitos perversos da primeira *exigência* começaram a ser percebidos. A representação, essencialmente, da humanidade em termos de identidade indiferenciada podia culminar numa tirania do universal, e o conceito essencialista do homem podia igualmente servir de pretexto para discriminar o restante da humanidade como os indivíduos e grupos que não correspondessem à identidade singular, para excluí-los, em direitos e em fatos, da humanidade plena. Portanto, nessa dimensão, há um caminho ao despotismo que se contenta com máximas universais e sacrifica cabalmente a riqueza e a diversidade das tradições. As trabalhadoras domésticas, como fugiam de um princípio normativo generalizante calcado num *status* de classe, raça e gênero, foram escorraçadas, invisibilizadas e excluídas do elevador social por pertencer a certas identidades sociais.

Nas sociedades democráticas, destaca Munanga, o domínio do direito é o mais atingido pelos paradoxos da identidade, já que, em princípio, entra na definição do Estado democrático como Estado de direito, em que todo ser humano possa ser reconhecido e respeitado como um sujeito de direito, legitimando a máxima: "Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direito". E aqui, aponta o autor, surgem dificuldades, quando se trata de dimensionar a relação entre o sujeito de direito e o Estado de direito.

O sujeito universal é caracterizado pela ficção do indivíduo abstrato, desencorporado. É uma grande virtude da teoria democrática liberal que garante a igualdade completa perante a lei, o direito abstrato. Entretanto, no contexto social, os indivíduos não são iguais. Suas desigualdades repousam em diferenças presumidas entre eles, diferenças essas que não são singularmente individualizadas, mas tomadas como categóricas. A identidade de grupo é o fruto de distinções categóricas atribuídas, como as de raça, de gênero, de etnicidade, de religião, de sexualidade, que variam de acordo com o tempo e o espaço, que se proliferou na atmosfera política da década de 1990 (SCOTT, 2005).

Nesse sentido, um dos grandes legados da modernidade política foi nos domesticar a tratar igualmente o que é diferente (MUNANGA, 2009; TAYLOR, 1998). Nesse pressuposto se encontram dois processos que destacamos. O primeiro seria a produção da desigualdade num tratamento igualitário para os diferentes, cujo tratamento isonômico ocultaria as diversidades da própria humanidade. O segundo parte da ideia de que, ao tratar igual negando as diferenças, há o recolhimento dos benefícios e dos frutos de mau tratamento por aqueles que tratam iguais os diferentes. Para ilustrar, há a metáfora de um modelo de roupa que deve ser usado por todos. Desconsideram-se tanto os variados formatos físicos, dimensões culturais e condições econômicas que as pessoas possam ou não ter, quanto os riscos que elas podem sofrer nas possibilidades de zombarias que os incluídos ou excluídos em tal vestimenta, por exemplo, poderiam cometer perante os que não se adequaram à referida medida.

Para Munanga, surge a necessidade de se redefinir a teoria liberal dos direitos do homem, de modo a atender a um imperativo de justiça em relação aos grupos culturais em si, com os quais os indivíduos se identificam. Uma busca de uma transformação complementar do liberalismo para integrar uma exigência de justiça que atenderia aos grupos étnicos e culturais. Esse programa de justiça "étnico-cultural" interroga os "direitos coletivos", cujo reconhecimento recolocaria em questão os valores fundantes do liberalismo político. E daí, destaca o autor, surge a grande dificuldade: como articular esses direitos coletivos com os

direitos individuais? Como se pode dar a relação entre justiça e liberdade? Como promover *direitos especiais* aos grupos que trazem suas diferenças sem perder de vista a humanidade genérica do sujeito? Há que se condenar definitiva e categoricamente toda a forma de "discriminação positiva"[61] ou de "política preferencial"?

> [...] Não há uma sociedade multicultural possível sem o recurso a um princípio universalista que permita a comunicação entre grupos e indivíduos social e culturalmente diferentes. Mas também não há uma sociedade multicultural possível se esse princípio universalista comanda uma concepção da organização social e da vida pessoal que se julga normal e superior a outra. Deve-se criticar a identificação dos direitos do homem com certas formas de organização social, em particular com o liberalismo econômico, mas é também importante afirmar o direito à liberdade e à igualdade de todos os indivíduos nos limites que não devem franquear nenhum governo, nenhum código jurídico, e que envolve ao mesmo tempo os direitos culturais e os direitos políticos, como a liberdade de expressão e de escolha (MUNANGA, 2009, p.181).

Nesse sentido, o casamento sem divórcio entre a igualdade e a diferença na dimensão da cobertura de direitos e de cidadania completa no âmbito das políticas públicas do Estado torna-se fundamental numa dimensão progressista e emancipatória de sociedade. Para Neves (2005), os debates atrelados ao reconhecimento são uma das vertentes mais dinâmicas da filosofia e das ciências humanas contemporâneas, de maneira a expressar o impacto empírico do fenômeno estudado. A preeminência da temática do reconhecimento, destaca o autor, é imputada tanto à emergência, a partir de anos de 1960, dos movimentos sociais que usavam os discursos da identidade e do reconhecimento como catalisadores da mobilização, quanto do enfraquecimento das teorias e dos regimes políticos, como no marxismo, que viam as questões culturais exclusivamente sob o ângulo de classes.[62] É nos anos de 1980 que as discussões sobre o reconhecimento e o multiculturalismo passaram a ocupar o espaço teórico deixado vago pela crise do pensamento marxista.

---

[61] O oposto de discriminação positiva, no intuito de prejudicar sujeitos coletivos pela via de suas diferenças identitárias, como aconteceu no sistema *apartheid* na África do Sul ou com os descendentes de emigrados na França, por exemplo, chama-se "discriminação negativa". Para uma análise contextualizada desse conceito, ver Castel (2008). Esse autor pontua que a discriminação negativa instrumentaliza a alteridade, já que esta é constituída como fator de exclusão. Segundo o sociólogo, essa discriminação marca seu portador com um defeito quase indelével, visto que ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros a desenvolvem como um estigma.

[62] Na América Latina, nos anos de 1960, há, a partir da análise marxista, um olhar sobre as demandas dos negros, mulheres, homossexuais, indígenas, sem-terra, sem-teto, vítimas da seca, tendo a luta de classes como central ou determinante na análise social de tais grupos. Para Guerrieri (2009), a *Filosofia da libertação*, de Enrique Dussel, a *Teologia da libertação*, de Leonardo Boff, a *Pedagogia libertadora*, de Paulo Freire, as teorias emancipatórias da América Latina e de outros países do Terceiro Mundo foram difusoras e propositoras dessas lutas, dando uma leitura crítica das realidades específicas se distanciando de mera cópia de modelos epistemológicos europeus, já que se trata "[...] de uma *recomposição* da tradição crítica a partir da situação real em que se encontra a sociedade em análise – sem, contudo, romper com os pressupostos teóricos fundamentais da tradição crítica européia [...]" (GUERRIERI, 2009, p. 99, grifos do autor). Para uma análise sobre direitos, desigualdade e diversidade num viés classista, ver um instigante texto de Santos (2009).

A teoria de reconhecimento na perspectiva de Charles Taylor tem se firmado como um frutífero quadro conceitual para compreender as lutas sociais, visto que ela oferece uma matriz interpretativa atenta à dimensão moral dos conflitos sociais, além de mostrar-se capaz de perceber a complexidade de tais conflitos em suas dimensões materiais, simbólicas e legais. Dessa maneira, é interessante afirmar que a sua noção de reconhecimento traz a intersubjetividade para o cerne da justiça e destaca o caráter relacional e agonístico da construção da sociedade (MENDONÇA, 2009).

Assim, numa abordagem mais liberal, Charles Taylor (1998), em seu texto famoso intitulado *A política de reconhecimento,* destaca o conceito de *Reconhecimento* para se compreender uma série de conflitos e demandas da realidade atual no mundo, como nos casos de movimentos nacionalistas, dos conflitos culturais e religiosos, das causas feministas, das minorias políticas, como é, também, o caso dos afro-brasileiros que há anos lutam por reconhecimento. Para o autor, o devido reconhecimento não se reduz a uma mera cortesia que devemos às pessoas; ele é uma necessidade vital para a constituição humana. Assim, há atualmente uma pertinência da exigência pelo reconhecimento público da identidade.

> [...] A tese consiste no facto de a nossa identidade ser formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento *incorrecto* dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente, prejudicadas, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam reflectirem uma imagem limitativa de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento incorrecto podem afectar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe (TAYLOR, 1998, p. 45, grifo do autor).

O *reconhecimento incorreto* ou o *não reconhecimento* dos outros prejudicaram as trabalhadoras domésticas, do caso já citado, em razão de imagens e conhecimentos introjetados pelos moradores do prédio de como se ver e se comportar diante de pessoas que trazem diferenças em sua constituição humana. Ou seja, discriminaram as trabalhadoras, proibindo-as do acesso ao elevador social em razão de serem "mulheres, negras e trabalhadoras".

O reconhecimento toma importância universal admitida em dois planos, no plano íntimo e no plano social, público. No primeiro plano, há uma consciência de como a identidade pode ser formada ou deformada no decurso da nossa relação com os outros importantes; no segundo plano, temos uma política permanente de reconhecimento igualitário. Ambos os planos, destaca Taylor, sofreram a influência do ideal de autenticidade, à medida que este foi

amadurecendo, e o reconhecimento tem uma função fundamental na cultura que se originou no contexto desse ideal. Para o filósofo, os grupos feministas, negros e a discussão do multiculturalismo apresentam uma fundamentação assentada na premissa de que a recusa do reconhecimento pode ser uma maneira de opressão, considerando que a noção de identidade e de autenticidade introduziu uma nova dimensão na política de reconhecimento igualitário.

Nesse sentido, poderíamos indagar: quando a questão racial, vivida pela população afro-brasileira, ao mesmo tempo em que se constitui como mecanismo de desigualdade se transforma também num mecanismo de não reconhecimento, estaríamos produzindo opressões? Em relação ao processo seletivo da Ufes, quando considerou apenas a origem de classe social e a origem escolar como critério de suas cotas, quais aspectos podemos arrolar para explicar o não reconhecimento da diferença cultural, simbólica, fenotípica adstrita à população afro-brasileira?

Para Taylor, a questão central se articula em torno de dois pontos-chave: para superar o racismo, deve-se primeiro assumir que há raça ou, melhor dizendo, diferenças raciais substantivas; e o sucesso das políticas direcionadas à redução de obstáculos para a ascensão social de alguns grupos específicos pressupõe políticas de reconhecimento e de defesa das diferenças. Enfim, há que se considerar que o reconhecimento da operacionalização da raça como impeditivo da garantia de direitos e de cidadania plena de alguns sujeitos sociais deve estar articulado num processo de superação dos obstáculos, com a efetivação de políticas que lidam com mecanismos sociais que utilizam as diferenças de grupos como fontes de exclusão, desigualdade e invisibilidades sociais para promover a igualdade de fato e de direito.

A dimensão da igualdade e da diferença, do universal e do particular constitui de forma confluente o escopo das políticas no âmbito do Estado, quando as demandas dos grupos histórica e socialmente excluídos surgem na dinâmica dos conflitos sociais (TAYLOR, 1998; SCOTT, 2005; PAIXÃO, 2006; ORTIZ, 2007; MUNANGA, 2009; FRASER, 2002, 2006; ARROYO, 2012, 2013). Arroyo nos fala de *resistências afirmativas* que são ações políticas dos sujeitos coletivos a quem se negam direitos por serem diferentes e que, com suas presenças históricas afirmativas, exigem reconhecimento e políticas afirmativas, contrariando inferiorizações e discriminações racistas, sexistas, homofóbicas, doentes. Os afro-brasileiros em seus movimentos evidenciaram suas reivindicações pela universidade, como veremos no histórico das Ações Afirmativas no Brasil mais adiante. Portanto,

> Os movimentos sociais são em si mesmos as ações afirmativas coletivas mais radicais, porque são ações coletivas afirmativas de sua existência, humanidade, memória, história, identidade. Aí radica sua defesa de políticas de ação afirmativa. Ao se afirmar existentes, visíveis, humanos, cidadãos, membros legítimos da comunidade econômica, social, política, cultural exigem políticas de ação afirmativa, na contramão das políticas e programas que o Estado lhes oferece, compensatórias, de mérito, de inclusão. Políticas de ação afirmativa, de reconhecimento positivo das diferenças sociais, de gênero, étnicas, raciais, do campo. Políticas que vão além do universalismo individualista que, ao ignorar as diferenças, termina ocultando-as e segregando-as como inferioridades (ARROYO, 2012, p. 169).

Isso foi constatado no Capítulo 3, quando fizemos o histórico das Ações Afirmativas no Brasil. O movimento negro brasileiro reivindicou ao Estado e a organizações da sociedade civil escolas, trabalho, terra etc. Como exemplo, há a solicitação da FNB, na década de 1930, ao presidente Getúlio Vargas, de 200 vagas de recrutas afro-brasileiros para a guarda civil, em razão da ausência de afro-brasileiros nesse espaço, como nos indicou documentalmente Siss (2003, 2012) e Andrews (1998). Esses autores informam que o presidente concedeu 500 vagas aos afro-brasileiros e, num espaço de dez anos, um deles chegou à condição de coronel.

Scott (2005) ressalta que não há soluções simples para as questões debatidas de forma calorosa no que se refere às dimensões da igualdade e da diferença, dos direitos individuais e das identidades de grupos. Para a historiadora norte-americana dos estudos de gênero, posicionar-se diante desses conceitos de forma oposta, polarizada, como muito na atualidade se faz, é perder o ponto de suas interconexões. Daí a polarização vivenciada num contexto tenso pelas trabalhadoras domésticas, já mencionadas, ou a dimensão incompleta da constituição humana do sujeito evidenciada na fala da aluna, como vimos. Para Scott, um resultado exitoso acontecerá quando, paradoxalmente, houver uma tensão necessária entre igualdade e diferença, entre direitos individuais e identidades grupais, daí teremos mais dimensões democráticas. Então,

> [...] meus paradoxos compartilham de todos esses significados, porque desafiam o que, para mim, parece ser uma tendência generalizada de polarizar o debate pela insistência de optar por isso ou aquilo. Argumentarei, ao contrário, que indivíduos e grupos, que igualdade e diferença não são opostos, mas ***conceitos interdependentes*** que estão necessariamente em tensão. As tensões se resolvem de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais (SCOTT, 2005, p. 14, grifos nossos).

Partindo de uma análise que nega as polarizações entre igualdade e diferença, entre direitos individuais e identidades grupais, como nos aponta Scott, corroboramos também o pensamento de Ortiz (2007), quando nos indica que a diferença não possui um valor “em si”,

uma “estrutura” ou “essência” atemporal. Para o autor, a diversidade existe em situações históricas determinadas, ela também deve ser qualificada. Sendo assim, o que deve interessar não é tanto a oposição em relação ao universal, mas como a mudança de contextos incide sobre a nossa compreensão desses conceitos. Assim, Ortiz indica que a pluralidade e a multiplicidade fazem parte do mundo atual. Os conceitos de diferenciação e pluralismo tornam-se termos que são intercambiáveis e, o que é mais grave, ambos se fundem no conceito de democracia. Isso é muito comum do ponto de vista ideológico das elites conservadoras e mantenedoras das desigualdades sociais e raciais brasileiras. O mito da democracia racial tem como armadura a ideia de que a raça não tem importância no Brasil. Em primeiro lugar porque não conhecemos ou não reconhecemos hostilidades contra afro-brasileiros, já que nossas relações raciais são pautadas pela cordialidade e por uma harmonia racial; segundo, o que explicaria o fosso das assimetrias raciais dos afro-brasileiros não está vinculado à raça, mas fundamentalmente à classe social; e, terceiro, porque a nossa sociedade, diferentemente de sociedades bipolarizadas, como a norte-americana, tem como característica principal a miscigenação, traço marcante de nossa nacionalidade, que nos impede de definir quem é branco ou negro (BERNARDINO, 2004; CHAUÍ, 2007).

Ao considerar que as Ações Afirmativas implementadas no processo seletivo da Ufes em 2008 até 2012, temática principal desta tese, analisaremos, como ressaltamos nas considerações preliminares, a relação raça e classe social no contexto da universidade a partir dos mecanismos de *articulação* e da *abordagem não redutiva* desenvolvidos por Hall (2008). Essa relação ou abordagem mantém uma dinâmica entre raça e classe que não é fixa, determinista e redutível, cujo pressuposto é uma interdependência e uma dinâmica entre tais categorias sociais. Uma abordagem fixa, determinista, epifenomênica (FERNANDES, 2008a) de raça e classe entende que os afro-brasileiros vivem a desigualdade racial apenas em razão da exploração econômica, como se a superação da pobreza ou da divisão de classes indicasse inexoravelmente a superação das barreiras raciais. Na abordagem não redutiva ou articulada, não há a negação dos variados mecanismos produtores de desigualdades, como raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, nem da relação dinâmica que tais mecanismos estabelecem com os sujeitos em seus variados contextos, situações sociais, históricas, culturais, econômicas, simbólicas e políticas.

Nessa direção, no contexto de demarcação das políticas sociais no âmbito do Estado, como garantia de direitos e de cidadania plena para os afro-brasileiros, partimos de um caminho

cujas pistas cofundamentais seguem em duas direções: *as políticas de redistribuição e as políticas de reconhecimento*. Para tal, procuraremos nos ancorar em Nancy Fraser (2001, 2002, 2006).

Indo em direção oposta a uma visão generalizante do universalismo a uma dimensão polarizante entre universal e o particular, entre a igualdade e a diferença ou, ainda, numa visão essencialista ou reificada da diferença sem uma dimensão da totalidade, principalmente no escopo das políticas no âmbito do Estado, é que Fraser (2002, 2006) trabalhará com a ideia de *políticas de redistribuição* e *políticas de reconhecimento.* A autora pontua que temos uma tarefa intelectual e prática, que é desenvolver uma teoria crítica do reconhecimento, que identifique e assuma a defesa apenas daquelas perspectivas da política cultural da diferença que possam ser combinadas de forma coerente com a política social da igualdade.[63] E aqui temos consonância analítica, como nos pontuaram acima Munanga, Ortiz, Taylor e Scott.

Ancoramo-nos em Fraser, pois ela articula duas problemáticas políticas atualmente dissociadas, visto que somente integrando reconhecimento e redistribuição é que teremos um quadro atual adequado às variadas demandas de nossa era, dentre elas, a questão racial, de etnia, de classe, de sexualidade, de gênero, de geração etc. A autora distingue analítica e politicamente duas maneiras genéricas de se compreender a injustiça: uma econômica e outra cultural ou simbólica.

A primeira delas seria a *injustiça econômica,* radicada na estrutura econômico-política da sociedade. Dentro dessa concepção de injustiça, inclui-se a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outrem); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago ou não ter acesso ao trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um nível de vida material adequado). Tais injustiças econômicas são muito exploradas pelo sistema capitalista, muito bem analisadas por Karl Marx. A segunda maneira de se compreender a injustiça para Fraser seria a *justiça cultural ou simbólica.* Nessa concepção, as injustiças simbólicas são radicadas nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Aqui se inclui a dominação cultural (submissão a padrões de interpretação e comunicação associados à outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o

[63] Ao analisar os processos de luta que lidam com a igualdade e a diferença, Wieviorka (20017, p. 149) pontua que "[...] um anti-racismo consequente, democrático, que se erga da base ou do topo da sociedade civil ou dos poderes públicos, não pode se desdobrar senão na tensão, necessária e difícil, entre as referências identitárias dos grupos racizados e seus valores universais de direito e de razão. O problema não é tanto de buscar um meio justo quanto o de se esforçar em conciliar o que amiúde é vivido como oposto e inconciliável".

ocultamento (tornar-se invisível por efeito de práticas comunicativas interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas ou nas relações sociais do quotidiano).

Na distinção analítica de injustiça econômica e de injustiça simbólica, Fraser (2002, 2006) pontua que há que se pesar o seu *mútuo entrelaçamento.* Ela indica remédios para tais injustiças. Para as injustiças econômicas, há de existir alguma espécie de reestruturação político-econômica, envolvendo distribuição de renda, reorganização da divisão social do trabalho, controles democráticos do investimento ou outras transformações de estruturas econômicas básicas. Esses vários "remédios" a autora chama de *Políticas de Redistribuição.* Já os remédios para as injustiças culturais, em contraste, constituem mudanças culturais ou simbólicas. Aqui pode ocorrer a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos deturpados, difamados, assim como um reconhecimento e valorização positiva da diversidade cultural. Ou, de forma mais incisiva, pode envolver uma transformação mais ampla dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, visando a modificar o sentido do eu de todas as pessoas. E tais remédios são denominados *Políticas de Reconhecimento.*

Nesse sentido, podemos questionar, como a autora faz: que tipo de relação se estabelece entre as lutas por reconhecimento, voltadas para remediar as injustiças culturais, e as lutas por redistribuição, atreladas para compensar as injustiças econômicas? Ou quais interferências mútuas podem brotar quando os dois tipos de reivindicações são feitos simultaneamente? Fraser (2006) pontua que os dois tipos de lutas, tanto por redistribuição, quanto por reconhecimento, estão em tensão; um pode interferir no outro, ou mesmo agir contra o outro. Diante disso, ela chama a atenção para o dilema da redistribuição e do reconhecimento. Há uma necessidade de ambos para se reivindicar e negar sua especificidade. A autora indica, ainda, o conceito de *coletividades bivalentes* que são diferenciadas como coletividades tanto em virtude da estrutura econômico-política quanto da estrutura cultural-valorativa da sociedade. Nessa direção, oprimidas ou subordinadas, tais coletividades sofrem, portanto, injustiças subjacentes à economia política e à cultura. Assim,

> Coletividades bivalentes [...] podem sofrer da má distribuição socioeconômica e da desconsideração cultural de forma que nenhuma dessas injustiças seja um efeito indireto da outra, mas ambas primárias e co-originais. Nesse caso, nem os remédios de redistribuição nem os de reconhecimento, por si sós, são suficientes. Coletividades bivalentes necessitam dos dois (FRASER, 2006, p. 233).

Muito interessante para esta tese é a maneira como a autora trata a questão "raça", compreendida por ela como um modo *bivalente de coletividade*, visto que detém uma face econômico-política e uma face cultural-valorativa e essas duas faces se entrelaçam para reforçar uma à outra dialeticamente. E isso é em decorrência de normas culturais racistas e eurocêntricas que estão institucionalizadas no Estado e na economia, o que traz desvantagem para os negros, restringindo sua "voz". Destaca Fraser (2006) que, para compensar a injustiça racial, é preciso mudar a economia política e a cultura. Não obstante, há um dilema no caráter bivalente da "raça". A partir dessa dimensão, Fraser caracteriza o que ela denominou de *concepção bidimensional de justiça.* Para a autora, seria o único tipo de concepção capaz de atingir toda a magnitude da injustiça no contexto da globalização. Essa abordagem proposta por Fraser requer um olhar para a justiça de *modo bifocal,*[64] de maneira a usar duas lentes diferentes de forma simultânea.[65] Dessa maneira,

> ***O reconhecimento não pode reduzir-se à distribuição,*** porque o *status* na sociedade não decorre simplesmente em razão da classe. Tomemos o exemplo de um banqueiro afro-americano de Wall Street, que não pode conseguir um táxi.[66] Neste caso, a injustiça da falta de reconhecimento tem pouco a ver com a má distribuição [...]. Reciprocamente, a distribuição não pode reduzir-se ao reconhecimento, porque o acesso aos recursos não decorre simplesmente em razão de *status*. Tomemos, como exemplo, um trabalhador industrial especializado, que fica desempregado em virtude do fechamento da fábrica em que trabalha, em vista de uma fusão corporativa especulativa. Nesse caso, a injustiça da má distribuição tem pouco a ver com a falta de reconhecimento [...]. Proponho desenvolver o que chamo ***concepção***

[64] Ver a justiça de forma bifocal, para Fraser (2002, p. 11), é entender que "[...] vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de distribuição justa; vista pela outra, é uma questão de reconhecimento recíproco. Cada uma das lentes foca um aspecto importante da justiça social, mas nenhuma por si só basta. A compreensão plena só se torna possível quando se sobrepõem as duas lentes". Dai surge a justiça como um conceito atrelado as duas dimensões do ordenamento social, a da distribuição e a do reconhecimento.

[65] No contexto das ideias de Fraser (2001, 2002, 2006), temos posições políticas similares no âmbito do Estado Brasileiro. A então ministra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Matilde Ribeiro, ao ser questionada em 2006, por Flávia Mattar, do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), no que tange à interpelação dos proponentes do Manifesto contrário às Ações Afirmativas referentes a um possível afronte às políticas universalistas pelas políticas diferencialistas, responde a essa pesquisadora: "As políticas universais e universalistas são importantes, mas não respondem tudo. O Estado não reconheceu, após o término da escravidão, a diferenciação entre negros e brancos. Abrir essa caixa significa dizer que as políticas universais não deram conta da inclusão de negros e, justamente por isso, é importante reincorporar essa perspectiva no campo das políticas públicas. Não há contradição entre Ações Afirmativas e políticas universais. Defendemos que as duas devem ocorrer ao mesmo tempo" (RIBEIRO, 2006, p. 3).

[66] Muitos afro-brasileiros de grande *status*, riqueza ou detentores de propriedades dão vários depoimentos afirmando que muitos taxistas em grandes cidades, tanto durante o dia quanto à noite, não param. Sobre essa questão, o repórter Ronald Rios, do Programa Custe o que o Custar (CQC), da Rede Bandeirante de Televisão, no dia 18 de novembro de 2013, indaga ao famoso Rapper Emicida se o homem negro rico no Brasil lida com o mesmo tipo de racismo que o negro pobre. O Rapper responde: "O que acontece quando você começa a ganhar grana e passar na televisão é que você começa a lidar com essa hipocrisia de uma maneira mais violenta, tá ligado?! Então, começo a observar a maneira como as pessoas lidam com as que não são famosas e comigo, sacou? Comigo as pessoas em tese deixam de ser racistas, mas eu vejo na madrugada, quando eu vou parar um táxi, que o racismo está aí presente, porque os táxis não param e as viaturas param" (Transcrição nossa. O vídeo da reportagem consta no seguinte *link*: <http://www.youtube.com/watch?v=8eiHwEt7UHc&hd=1>). Acesso em: 10 nov. 2013.

> ***bidimensional da justiça.*** Essa concepção trata da redistribuição e do reconhecimento como perspectivas e dimensões distintas da justiça. Sem reduzir uma a outra, abarca ambas em algo mais amplo (FRASER, 2001, p. 55-56, grifos nossos).

Fraser chama a atenção para o que ela nomeia de ameaça de substituição, que surge quando as duas dimensões de justiça, ora em tela, são consideradas mutuamente incompatíveis no contexto da globalização. Há aqui um desligamento. As reivindicações de reconhecimento se desligam das reivindicações de redistribuição, acabando por eclipsá-las. E aqui há uma ausência de um olhar bifocal ou bidimensional da justiça. Uma segunda ameaça seria o que ela chama de reificação. Tal processo tende a invisibilisar as identidades de grupo ocultando eixos entrecruzados de subordinação. E isso recicla constantemente estereótipos relativos a grupos, ao mesmo tempo em que incita o separatismo e o comunitarismo repressivo. Em contraposição à reificação, Fraser (2006) propõe uma concepção de reconhecimento que não conduz a uma política de identidade. A terceira ameaça ou problemas que Fraser aponta seria o *enquadramento desajustado*, pautado numa justiça pressuposta de uma remoção dos obstáculos à paridade de participação. Há, no mínimo, dois obstáculos, a *má distribuição* e o *falso reconhecimento,* mas não há uma sobreposição de um ao outro. Aqui, "[...] não há garantias de que um enquadramento adequado a uma dimensão de justiça sirva também a outra. Pelo contrário, há muitos casos em que as reformas formuladas a partir de uma destas dimensões acabam por exacerbar a injustiça na outra" (FRASER, 2002, p.18). A autora propõe uma concepção múltipla que descentre o enquadramento nacional, pois só tal concepção permite acomodar toda a extensão de processos sociais forjadores de disparidades de participação na globalização.

Há uma ponderação a ser feita a Fraser. Na década de 1960, por exemplo, algumas dimensões do racialismo meio que essencializaram a diferença, indo na direção de uma guetização, abandonando, por exemplo, a luta de classe, saindo de um extremo determinista economicista para um essencialista racialista. Até aí tudo bem. A questão que fica: toda luta pelo reconhecimento da diferença garantidora de direitos no âmbito da política estatal significa necessariamente a reificação da identidade, uma afirmação de identidades deletérias dos grupos específicos, uma guetização? Se as identidades passam por processos específicos de desigualdades nas relações sociais, como no processo político de seu reconhecimento social pelo Estado, elas são utilizadas em sentido oposto? Se é pela identidade que os sujeitos são excluídos, violentados, invisibilizados e desiguais por serem diferentes, por que não se fazer políticas identitárias?

Os afro-brasileiros, historicamente e nas condições atuais, são *coletividades desprezadas*, (FRASER, 2002), tanto por direitos materiais quanto por direitos simbólicos. No âmbito do beneficiamento pelas garantias de uma cidadania plena negadas em razão do desmantelamento de sua identidade, há que se considerar nesse processo a relação entre identidade e direito.

Há outra questão que podemos trazer com Fraser, que afirma que uma das ameaças à justiça social na globalização se atrela a uma ironia histórica. A transição da redistribuição para o reconhecimento está a ocorrer apesar (ou por causa) da aceleração da globalização econômica. Nesse contexto, a virada para o reconhecimento encaixou-se perfeitamente num neoliberalismo econômico que deseja acima de tudo reprimir a memória do igualitarismo socialista. E aqui Fraser entra na relação raça e classe. Entretanto nos indagamos se, antes da onda neoliberal, não havia lutas por reconhecimento. As políticas de reconhecimento podem ser pensadas apenas num contexto neoliberal? No Brasil, como bem destaca Munanga (2009), sempre existiram lutas por cotas ou Ações Afirmativas em frente ao Estado e à sociedade brasileira, em suas organizações políticas, no início do século XX, como a FNB, nas décadas de 1930, mesmo não tendo essa nomenclatura. Nesse período, as políticas de cunho neoliberais[67] estavam longe de acontecer. A questão é que as demandas são antigas. Talvez as conquistas sejam relativamente recentes.

A dimensão bifocal de justiça pela via de uma bidimensionalidade entre as políticas de redistribuição e de reconhecimento no combate às injustiças econômicas e culturais apontadas por Fraser é fundamental para se entender as políticas de Ações Afirmativas no Brasil. Isso é possível já que não há um desprezo entre o universal e o particular tanto do ponto de vista da exclusão de uma das partes, quanto de uma polarização que se possa ter entre direitos

[67] Demarcamos nesta tese, para não permitir ambiguidades e deturpações conceituais, a ideia de políticas compensatórias. Assim, quando parecer tal conceito relacionado com as Ações Afirmativas para grupos identitários, destacamos que não consideramos como políticas paliativas, fragilizadas, baseadas nas carências e que possibilitam uma cidadania controlada ou insuficiente, atinente às políticas neoliberais, cuja característica maior é a diminuição do papel do Estado na esfera dos direitos e proteção social, em que este dá uma vazão de sua ação para o Terceiro Setor, a sociedade civil organizada, como ONGs, políticas assistencialistas, programas, como Amigos da Escola, Criança Esperança, Teleton etc. Inclusive há uma crítica feroz vindo da esquerda, com fundamentação marxista de que as políticas afirmativas para grupos seriam medidas paliativas, "esmolas oficializadas" encobridoras das desigualdades sociais e um artifício ideológico do capital e da mídia convencional para enganar o povo negro e ofuscar as reais desigualdades de classe social, como constatamos em Valente (2005), Souza e Sá (2006) e Leite (2012). É evidente que a luta negra em prol de direitos materiais e simbólicos negados historicamente ao longo de séculos não se vincula a demandas e conquistas de direitos de segunda categoria, incompletos e ideologicamente manipulados. Nesse sentido, as ideias de Fraser (2006) de demarcar as políticas de reconhecimento, garantidoras de direito e justiça culturais, e as políticas de redistribuição como garantia da justiça material são salutares para não se confundir com as políticas compensatórias relacionadas com as políticas neoliberais.

individuais e identidades grupais, como bem apontaram Munanga, Scott e Taylor. No âmbito das políticas de Estado, no contexto do reconhecimento de direitos, indo para além do reconhecimento econômico, não ter um *daltonismo racial,* como nos aponta Scott (2005), e acrescentaria um daltonismo de gênero, de sexualidade, de geração, das necessidades educacionais inclusivas, é salutar, do ponto de vista de uma sociedade que busca se constituir ancorada em princípios mais emancipatórios, democráticos e configuradores de cidadanias plenas aos sujeitos sociais.

4.2 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONCEITOS, HISTÓRICO E EXPERIÊNCIAS

> Em um universo onde todos os sujeitos fossem semelhantes em todos os aspectos e onde todos os recursos sociais fossem divisíveis em iguais porções que poderiam ser distribuídas a cada um dos sujeitos, fazendo com que todos os sujeitos permanecessem semelhantes em todos os aspectos após a distribuição, a igualdade seria algo simples, redutível à igual distribuição. Em um universo onde há diferenças entre os sujeitos, é impossível tratar todos os sujeitos igualmente em todos os aspectos, e, portanto, é necessário escolher aqueles aspectos mais relevantes [...]. Haverá certos aspectos em que os sujeitos deverão ser tratados desigualmente (ROSENFELD, 1985, *apud* IKAWA, 2008, p. 139).

A orientação de Rosenfeld (*apud* IKAWA, 2008) de elencar ou escolher aspectos mais relevantes para ter um tratamento desigual ou diferenciado em razão das desigualdades vivenciadas pelos sujeitos talvez inspirou um criador de porcos. Contamos agora sua estória a partir de Rocha e Santos (2007). Conta-se que um criador de porcos criava uma porca que deu cria a 12 filhotes. O criador, depois de alguns dias, verificou que quatro dos leitões não estavam se desenvolvendo como os demais, já que, na hora da mama, os outros oito corriam rapidamente e empurravam esses quatro para fora, só permitindo que eles mamassem após eles se fartarem. Segundo a observação do criador, o não desenvolvimento dos quatro leitões estava associado à má alimentação ou à falta dela. Para superar tal carência, o criador resolveu estrategicamente separar todos os leitões da porca-mãe e, na hora de mamar, soltava primeiro os leitões fraquinhos. Ao longo de dois meses, percebeu que havia encontrado a solução, já que conseguiu recuperar os leitões fraquinhos e colocá-los no mesmo nível de desenvolvimento em que se encontravam os demais. Dessa forma, chegou a hora de juntar todos novamente, pois as condições de disputa das tetas agora eram iguais. E assim se fez a Ação Afirmativa.

Nesse sentido, as Ações Afirmativas se caracterizam como mecanismos políticos, que, em linhas gerais, tratam “desigualmente os desiguais” na medida de suas desigualdades

acumuladas historicamente, ressignificadas por outras formas de desigualdades que até então não foram conhecidas ou consideradas em contextos sociais. Há uma produção acadêmica muito volumosa sobre as práticas de Ações Afirmativas no Brasil e no exterior, principalmente a partir dos anos de 1990 (WALTERS, 1997; SKIDMORE, 1997; ANDREWS, 1997; SOWELL, 2004; GUIMARÃES, 2009; GOMES, 2001, 2003, 2007; SISS, 2003, 2011; SILVA, 2009; HERINGER, 2005; BERNARDINO, 2004; MOEHLECKE, 2002; FRY; MAGGIE, 2005; SILVÉRIO, 2002; MUNANGA, 2009; PAIXÃO, 2006, 2008B; SILVA, 1994; FERES JÚNIOR, 2010; CARVALHO, 2011; GRIN, 2010; ARROYO, 2012; TELLES, 2003; WEISSKOPF, 2008; TEIXEIRA, 2003; MAIO; SANTOS, 2006, dentre muitos outros).

Em seu *Guia bibliográfico multidisciplinar sobre ação afirmativa,*[68] Feres Jr. e Daflon (2007), ao trazerem em um imenso cabedal de produção acadêmica acerca de políticas de Ação Afirmativa na África do Sul, Brasil, EUA e Índia, indicam que tal *Guia* reflete dois aspectos cruciais das Ações Afirmativas: a) elas são um fenômeno internacional, adotadas por um número crescente de países, como veremos; e b) seu estudo quase sempre tem um caráter multidisciplinar, sendo objeto de análise da Sociologia, Psicologia, Educação, Administração, Ciência Política (Políticas Públicas), Economia, Antropologia, Filosofia, História e Direito. Sobre isso há o destaque de que não é raro haver mais de uma abordagem disciplinar num mesmo trabalho.

O conceito de Ação Afirmativa encontrado, numa vasta literatura como elencamos acima, tem vários matizes às vezes se aproximando do ponto de vista político e semântico um do outro, ou demonstrando algumas diferenças em razão da matriz teórica ou do contexto social, nacional, temporal e político no qual foi produzido. Apresentamos, como fez Silva (1994), Contins e Sant'ana (1996) e *Contins* (2004), uma definição sucinta de tal categoria. Para isso recorremos aos anais do *International Perspectives on Affirmative Action: Conference Report,*[69] fruto de um encontro de pesquisadores ocorrido em agosto de 1982 no Centro de Estudos e Conferências de Bellagio, na Itália. Houve, nesse contexto e evento, um acordo

[68] Para a temática das Políticas de Ações Afirmativas, há mais dois livros de bibliografias inseridas dentro das relações raciais, como podemos verificar em Munanga (2002) e Di Pierro et al. (2004) outros temas. Neste último, além de ter as referências bibliográficas, há o resumo dos trabalhos acadêmicos sobre Ações Afirmativas, diferentemente do primeiro que contém apenas as referências das obras.

[69] Tal conferência reuniu especialistas de dez países: EUA, México, África do Sul, Zimbabwe, Sudão, Alemanha, Iugoslávia, Nigéria, Israel e Índia, que debateram monografias escritas especificamente para o encontro, excetuando o Zimbabwe (SILVA, 1994).

sobre uma definição operacional, tendo Jack Greenberg o autor, num primeiro momento. Para ele, Ação Afirmativa é:

> [...] uma preferência especial em relação a membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, com o propósito de assegurar acesso a poder, prestígio e riqueza [...] (The Rockefeller Foundation, 1982, p. vii, *apud* CONTINS; SANT'ANA, 1996, p. 209). Em conclusão, nós achamos que ação afirmativa é um mecanismo usado em diferentes tipos de sociedade: democráticas, socialistas, autoritárias, combinadas e pós-coloniais, destinado a ajudar as minorias (ou, como no caso da Malásia, a maioria) anteriormente discriminadas para que possam superar as desvantagens em muitas áreas da vida econômica, social e política. Tem produzido mudanças para algumas pessoas, às vezes muitas, como se verifica na Malásia, Kosovo, Estados Unidos, Israel e Índia (The Rockefeller Foundation, 1984, p. v, *apud* SILVA, 1994, p. 184).

No segundo momento, a definição de Greenberg ganha traços mais nítidos com o acréscimo da proposta por outro participante do evento, Willian L. Taylor. Para este, Ação Afirmativa tem como função específica a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação, tendo como objetivo levar seus beneficiados a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho. Em Taylor, há a diferenciação de Ação Afirmativa de outros conceitos, como "reparação" e "redistribuição". Para o primeiro, os beneficiados de seus programas serão todos os membros dos grupos prejudicados; já o segundo teria como critério suficiente ou exclusivo a carência econômica ou socioeconômica dos membros do grupo em questão, independentemente dos motivos dessa carência (CONTINS; SANT'ANA, 1996; CONTINS, 2004).

Weisskopf (2008) faz um destaque muito interessante sobre a identificação de grupos a serem favorecidos por processos de seleção preferencial via Ações Afirmativas. Para ele, a aplicação da discriminação positiva a qualquer comunidade étnica deve estar articulada positivamente à sua sub-representação nos postos de maior prestígio social. Essa característica se relaciona inevitavelmente com o abaixo da média dos membros de certa comunidade. O diferencial é que, no entanto, o baixo *status* socioeconômico não justifica por si só a discriminação positiva, seja por casta, seja por etnia, já que as Ações Afirmativas são justificáveis "[...] somente quando os membros de um grupo menos favorecidos tenham sido (e continuam sendo) maltratados ou marginalizados por causa de sua identidade, e não simplesmente por sua posição socioeconômica" (2008, p. 53). E aqui há uma proximidade teórico-política de Weisskopf com Fraser e Scott, pois a primeira, de forma bidimensional ou bifocal, indica que as políticas de Estado, como analisamos acima, devem atacar as injustiças econômicas e simbólicas por meio, respectivamente, de políticas de redistribuição e políticas de

reconhecimento, e a segunda propõe uma relação conceitual interdependente entre igualdade e diferença, evitando bipolarizações e oposições entre ambas.

Para esta tese, a contribuição de Weisskopf acerca dos sujeitos sub-representados aptos a serem beneficiados pelas Ações Afirmativas é muito importante, já que ultrapassa a dimensão social e econômica produtora de mecanismos de desigualdades, ao colocar em questão também as categorias étnicas e raciais, diferentemente da escolha da Ufes a partir do processo seletivo de 2008, quando esta preteriu o critério étnico-racial em detrimento do social, contemplando exclusivamente a renda e a origem escolar do beneficiado.

Embora não negligenciando as perspectivas esboçadas acima por J. Greenberg e W. Taylor sobre Ações Afirmativas, numa perspectiva mais ampliada e considerando a realidade brasileira, mormente, nesta tese nos ancoramos nos conceitos de Petronilha Silva (2009) e de Gomes (2001, 2003). Portanto, as Ações Afirmativas seriam:

> Um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de: corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos étnico-raciais, sociais e de gênero, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda a humanidade (SILVA, 2009, p. 264).

O ex-ministro presidente do Supremo Tribunal Federal do Brasil (STF), Joaquim Barbosa Gomes (2001, 2003), propõe que o conceito de Ação Afirmativa também pode ser um conjunto de políticas públicas e privadas com caráter compulsório, facultativo ou voluntário. Elas são entendidas como mecanismos de combate da discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego.

De maneira mais especificada, Gomes propõe que as Ações Afirmativas possam: a) induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial *versus* subordinação racial e/ou de gênero; b) coibir a discriminação do presente; c) eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; d) implantar a diversidade; e) ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; e f) criar as chamadas personalidades

emblemáticas,[70] para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço.

O sistema de cotas para grupos específicos constitui uma das formas de Ações Afirmativas, não se reduzindo a si mesmo. O conceito de Ação Afirmativa é muito mais amplo e atende a variadas demandas e objetivos de sujeito coletivos, como ficou acima especificado por Petronilha Silva e Gomes. Neste trabalho, seguiremos Siss (2003) e Weisskopf (2008), que não reduziram as Ações Afirmativas a cotas fixas, inflexíveis e irredutíveis. Tal maneira de analisar é muito peculiar à imprensa brasileira elitista, a muitos cientistas sociais e antropólogos críticos e contrários[71] de políticas identitárias, principalmente para os afro-brasileiros. Esses críticos omitem ou deturpam tanto a dimensão conceitual, quanto a origem histórica e as necessidades sociais das Ações Afirmativas em sociedades extremamente alicerçadas em assimetrias raciais, sexuais, classistas, geracionais etc., como a brasileira.

Em razão dessas variadas assimetrias, os sujeitos têm suas especificidades identitárias utilizadas socialmente como promotoras de desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que se negam suas existências, o direito à vida, a direitos e a uma cidadania plena. Portanto, o campo de luta por direitos se dará na envergadura política da igualdade e da diferença, agora numa dimensão do reconhecimento e da redistribuição de bens materiais e simbólicos. A longa trajetória de reivindicações[72] das Ações Afirmativas no mundo relaciona-se com a produção dessas desigualdades, principalmente para mitigá-las e saná-las.

---

[70] Siss (2003), paralelamente à ideia de "personalidades emblemáticas" propostas por Gomes, indica que as Ações Afirmativas para afro-brasileiros possibilitariam a criação e o desenvolvimento de "espelhos sociais" para eles, possibilitando o que chamamos nesta tese de "referências refletidas", alguém para nós, negros, nos espelharmos e nos referenciarmos de forma positiva, principalmente em espaços de *status*, poder, prestígio, racionalidade, riqueza, reconhecimento e propriedade, nos distanciando de estereótipos, imobilismos e confinamentos ocupacionais produzidos socialmente. Os negros, como referências refletidas, ressignificariam espaços marcados por poder político, econômico e simbólico, trazendo suas trajetórias carregadas de novos olhares, racionalidades, estéticas, outros mundos, outras existências em espaços homogeneizados e, majoritariamente, brancos. Com termos diferentes, mas com significados semelhantes, Paixão e Gomes (2008a) ressaltam que as Ações Afirmativas seriam caminhos que possibilitariam a formação de novos quadros intelectuais e políticos no interior de grupos historicamente discriminados de forma a viabilizar-se como exemplos em seus espaços sociais, em suas comunidades ou para outros e outras jovens.

[71] Como veremos ainda neste capítulo, dentre os principais cientistas críticos e contrários às políticas identitárias para a população afro-brasileira, não apenas no ensino superior, podemos citar: Yvonne Maggie, Peter Fry, Demétrio Magnoli, Mônica Grin, Roberta Kaufmann, Marcos Chor Maio, Ricardo Ventura Santos etc.

[72] Há análises do princípio constitucional da igualdade das Ações Afirmativas no aparato legal do Estado, principalmente no Brasil e EUA, desancorada de uma interpretação que considera a luta dos movimentos sociais, sobretudo do movimento social afro-brasileiro e internacional, que tensiona e o Estado em prol de tais medidas, como se o Estado fosse neutro diante das modificações jurídicas ressignificadas ou mudadas por pressões sociais. Isso decorre de influências diretas ou indiretas de abordagens positivistas. Essa dimensão pode ser

Variados "sujeitos coletivos diferentes como desiguais" (ARROYO, 2012, 2013), marcados negativamente na sociedade por suas peculiaridades identitárias, labutam em prol de reconhecimento social e de garantia de direitos historicamente negados. E isso é muito pertinente nas histórias de países que lutaram e tiveram Ações Afirmativas para seus grupos e sujeitos sociais coletivos. Alguns países, abaixo especificados, implementaram, em suas constituições ou a partir de tratados internacionais, variados[73] sistemas de políticas de Ações Afirmativas em diferentes épocas e para diversos sujeitos coletivos e motivos, tais como: Índia, Malásia, EUA, África do Sul, Brasil, Canadá, Cuba, Argentina, Peru, Colômbia,[74] Nigéria, Austrália, Nova Zelândia, China, Sri Lanka, Israel, Indonésia, Ilhas Fiji, Paquistão, Inglaterra, antigas Iugoslávia e União Soviética, vários países da Europa Ocidental e outros (MOEHLECKE, 2002; BORGES; MEDEIROS; D'ADESKY, 2002; SOWELL, 2004; SILVA, 2001; CARVALHO, 2011). Nesta tese, especificaremos os casos da Índia, da Malásia, da África do Sul, dos EUA e do Brasil, este de forma mais detalhada.

A Índia foi a primeira[75] nação do mundo a implementar Ações Afirmativas ao utilizar critérios de discriminação positiva ou reservas especiais para minorias políticas. É também a

---

encontrada em autores de grande relevância na área, como Gomes (2001, 2003) e Piovesan (2009, 2013), dentre outros.

[73] Várias denominações são relacionadas com as Ações Afirmativas que dependem do país no qual estão inseridas. Por exemplo: "discriminação positiva" ou "reservas especiais" na Inglaterra e Índia; "padronização" em Sri Lanka; "reflexos do caráter federal do país" na Nigéria; "'preferência' aos 'filhos da terra'" na Malásia, na Indonésia e em alguns Estados da Índia; "tratamentos especiais" e "sistemas de cotas" em Israel, na China, na Austrália, na Nova Zelândia e nos Estados sucessores da União Soviética, dentre outros (SOWELL, 2004). Em Wedderburn (2007), encontramos também a denominação "leis de Bumiputra" referentes às Ações Afirmativas da Malásia.

[74] Nos trabalhos de Turner (2008) e de Wedderburn (2007), há uma análise detalhada das Ações Afirmativas na América Latina.

[75] No processo de pesquisa da literatura pertinente às Ações Afirmativas para esta tese, constatamos algumas diferenças interpretativas e ideológicas no que tange ao surgimento das Ações Afirmativas e ao país que tem mais história com elas, tanto em relação às fontes embasadas de quem fala sobre tal temática, quanto pela ocultação ou a ausência de conhecimento referente à historicidade da Índia com experiência em Ações Afirmativas. Inclusive autores críticos no âmbito do Direito, como Gomes (2001, 2003) e Piovesan (2009, 2013), dão ênfase aos Estados Unidos, quando não contemplam esse país como pioneiro no âmbito tanto de práticas quanto de leis de Ações Afirmativas, como fez Brandão (2005), Moehlecke (2002) e outros. Inclusive os críticos conservadores, os chamados neofreyrianos, como Yvonne Maggie e Peter Fry (2005) e outros, indicam que ficamos copiando políticas ianques para uma realidade brasileira que convive muito bem com a harmonia racial e com a miscigenação de maneira a ocultar e a invisibilisar a relação direta entre a necessidade de Ações Afirmativas com o racismo brasileiro que opera produzindo assimetrias raciais em nível material e em nível simbólico. Para Feres Jr. e Daflon (2007), os EUA são, de longe, o país mais influente e onde mais se estudam as Ações Afirmativas em razão de quatro décadas de experiências acumuladas com tais políticas, como também por ter uma imensa produção acadêmica do vasto sistema universitário americano. Alguns desses aspectos não devem ser desprezados, por um lado, mas, por outro, não se deve desconsiderar que a Índia é tanto o país onde se originaram as Ações Afirmativas, como é o que mais acumula essas práticas no mundo, como apontam embasadamente Carvalho (2011), Weisskopf (2008) e Sowell (2004). Interessante destacar que, diferentemente do que se acredita, o modelo de Ações Afirmativas praticado atualmente no ensino superior brasileiro, assim como o da Malásia e o da África do Sul, aproxima-se muito mais do modelo indiano do que do norte-americano, como bem destacou Carvalho (2011).

que tem a maior história com essa temática (CARVALHO, 2011; WEISSKOPF, 2008; SOWELL, 2004; WEDDERBURN, 2007).

Tais medidas são instituídas para criar aberturas democráticas e cidadãs de *status* e direitos diante do sistema fechado de castas indiano[76] com estrutura milenar de opressão, baseado nos conceitos religiosos do Hinduísmo em torno da ideia de "superioridade" e "inferioridade", de "pureza" e de "impureza", envolvendo critérios religiosos e sociorraciais. Até hoje, as castas "superiores", chamadas de savarnas, são relacionadas com uma origem ariana. O sistema de castas indiano articula-se em torno de quatro castas formais. As três primeiras, a *brahmim*, a *katriya* e a *vishiya*, são consideradas "superiores" e a quarta, chamada de *shudra*, é a "inferior" (WEDDERBURN, 2007).

Com a ação de movimentos organizados dos "subalternos", as reservas surgem na Índia já no período colonial, final do século XIX. Tais práticas são incorporadas na 14ª emenda à Constituição Indiana no período de sua independência, em 1947. Os movimentos pressionaram a autoridade colonial solicitando reservas de posições para os "intocáveis", *dalits*, no serviço público e provisão de ajuda no sistema educacional, logrando o acesso a 22,5% de vagas nesses espaços. O objetivo era reduzir o poder dos brâmanes, a casta que detinha o monopólio das riquezas materiais e simbólicas, tanto no serviço civil quanto em outras profissões liberais, mesmo sendo apenas cerca de 3%, por exemplo, no sul do País (CARVALHO, 2011; SOWELL, 2004; WEDDERBURN, 2007; WEISSKOPF, 2008; D'ADESKY, 2009; FERES JÚNIOR; DAFLON, 2007).

O principal responsável por Ações Afirmativas na Índia foi *Bhimrao Ramji Ambedkar*, membro da casta "intocável" Mahar. Ele propôs um sistema de "representação diferenciada" para os segmentos intocáveis. Não faltou oposição às reservas Dos dalits na Índia, como aconteceu em muitos países que tiveram tais práticas. Mahatma M. Gandhi, líder anticolonialista, pertencente à casta superior brahmin, foi um dos que travou grande conflito histórico com Ambedkar. Gandhi insistiu que qualquer tentativa de mudar o *status quo* entre as castas promoveria a divisão do País, uma guerra civil entre as castas e um massacre dos intocáveis. Para ele, só uma "mudança no coração" e amor aos próximos advindo das castas superiores fundada no Hinduísmo transformariam o sistema de castas. Ele, além disso, subordinava a libertação das "castas inferiores" à própria independência da Índia, e chegou a

[76] Para um aprofundamento do sistema de casta indiano, ver textos de *Talcott Parsons* e *Oliver Cromwell Cox* (PEREIRA; FORACCHI, 1971).

ameaçar se suicidar em público ou jejuar até a morte, caso a Grã-Bretanha adotasse as reservas aos "intocáveis" no período colonial (WEDDERBURN, 2007). Interessante notar e ressaltar que as aversões de Gandhi às reservas na Índia são similares aos discursos catastróficos, aterrorizantes e futuristas de Fry e Maggie (2005) sobre as Ações Afirmativas para afro-brasileiros no Brasil, como veremos.

A experiência com políticas de Ações Afirmativas na Índia para o ingresso no ensino superior, por exemplo, como nos aponta Weisskopf (2008), deve ser considerada exitosa e um sucesso, visto que atingiu a maioria das instituições de elite e foi responsável por grandes avanços, mesmo considerando que há bastante espaço para um aperfeiçoamento e para contestações.

A Malásia também passou por experiências com Ações Afirmativas que se aproximam do sistema indiano de reservas (SOWELL, 2004; CARVALHO, 2011; WEDDERBURN, 2007). Esse país torna-se independente em 1957 e, em 1971, aplica um amplo e rigoroso sistema de políticas de Ações Afirmativas, chamadas "Leis de Bumiputra", cujo objetivo era reverter a dominação da minoria chinesa (25%), em detrimento da maioria malaia (65%). Os chineses foram favorecidos pela colonização britânica e, no momento da independência, controlavam 70% das riquezas malaias, incluindo a administração pública e o sistema de ensino. Os malaios, os *bumiputeras*, mesmo sendo maioria, eram excluídos das posições de poder e de riqueza nacional que se concentravam nas mãos chinesas e indianas.

As Ações Afirmativas na Malásia, como em muitos países, surgiram em torno das lutas sociais dos grupos excluídos. Segundo Sowell (2004), em 1969, quando a coalizão formada pela *United Malay Nationalist Organization* (UMNO) obteve uma vitória apertada nas eleições, houve um levante malaio enfurecido que mudou por completo os rumos do País. Para acalmar os malaios, o Governo lançou um programa chamado Nova Política Econômica (NPE) objetivando realizar um "balanceamento racial". Esse balanceamento se daria por via de cotas para os bumiputeras e incluía o acesso privilegiado à educação e ao serviço público dentro de um plano nacional de metas de desenvolvimento econômico e social. Após 30 anos de cotas na Malásia, a igualdade étnica no País já pode ser considerada aceitável e o sistema adotado passa a dar lugar às leis universalistas no contexto de uma lógica realista de igualdade étnica e racial. Considerando que a minoria chinesa e indiana perdeu privilégios nesse período, tal êxito motivou o Governo, em 2003, a pôr fim às cotas aos bumiputeras, como bem destacaram Wedderburn (2007) e Carvalho (2011).

Na garantia de conquista de direitos usurpados, negados e monopolizados pela minoria branca, é que a África do Sul, a partir de lutas sociais, adotará medidas políticas específicas para lidar com desigualdades acumuladas historicamente vivenciadas pelos sul-africanos, ausentes das profissões liberais, dos cargos políticos, das universidades e das fontes das riquezas do País. Essas políticas naquele país tiveram inequívoco apoio da sociedade mais ampla, como bem ressaltaram Feres Jr. e Daflon (2007).

A pergunta que se coloca no contexto das terras de Nelson Mandela é: quando se iniciaram as Ações Afirmativas por lá: foi no início do sistema de segregação racial oficial e institucional chamado *apartheid* ou depois do fim deste? Começou quando houve cotas em espaços e posições de maior *status* social para os brancos e prejuízo para a maioria africana e de não brancos, como os *coloured,* ou quando, ao contrário, houve cotas para os excluídos pelo sistema *apartheid?* A questão de fundo, evidenciada por Feres Jr. e Daflon, é que, no início do *apartheid,* houve a discriminação negativa, como explicamos numa nota a partir de Castel, e nos anos de 1990, quando se deu o fim do sistema de segregação, começaram as discriminações positivas.

As Ações Afirmativas positivas foram inseridas na Constituição Sul-Africana de 1996, cujo aparato legal dá amplo apoio a tais medidas, principalmente em seu art. 9.º[77] do Capítulo 2. Depois da soltura de Mandela, após anos de sua prisão, este enfatiza a necessidade das Ações Afirmativas em 1991, dizendo que os objetivos seriam corrigir as exclusões brutais, históricas e os desequilíbrios sociais produzidos pelo *apartheid.* Para esse líder, essa política deveria estar pautada em critérios de caráter justo e universal de atribuição de direitos ao mesmo tempo em que sugeria um governo democrático que enfrentasse a difícil tarefa de promover os negros, mantendo o crescimento econômico da África do Sul (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2007; CARVALHO, 2011).

No que tange à avaliação das cotas no ensino superior na África do Sul, como destacaram Feres Jr. e Daflon, o Departamento de Educação desse país se reuniu com profissionais desse campo ao redor de toda a nação, divulgando tal avaliação nos documentos intitulados:

[77] O art. 9.º da Constituição Sul-Africana diz: "Para promover a igualdade, devem ser tomadas medidas legislativas e de outra natureza que sejam desenhadas para proteger ou avançar a condição de pessoas ou grupos de pessoas que sofrem desvantagem devido à discriminação injusta [...]. Nenhuma pessoa pode ser discriminada de maneira injusta [...]. (A) legislação nacional deve ser criada para prevenir ou proibir a discriminação injusta [...]. A discriminação, com base na raça, sexo, gênero, gravidez, estado civil, etnia, origem social, cor, orientação sexual, idade, deficiência, religião, consciência, cultura, língua ou nascimento, deve ser considerada injusta, *a não ser em casos que a discriminação seja justa"* (Art. 9, *apud* FERES JÚNIOR; DAFLON, 2007, p. 26, grifos nossos).

"Education White Paper 3: A Programme for Higher Education" e a "Higher Education Bill". Esses documentos relacionam o sucesso da transformação e a expansão dessas políticas no campo educacional, em solo sul-africano, com a dimensão reparatória das políticas afirmativas. Para tal, os dois documentos indicavam a criação de uma estrutura institucional que reconheceria e combateria as desigualdades e desproporcionalidades de outrora.

No caso dos EUA, o programa de políticas de Ações Afirmativas e de cotas já acumula mais de oito décadas de experiências, seja no mercado de trabalho, seja no ensino superior. Esferas essas que, por sinal, são as mais contestadas, como no caso indiano.[78] As Ações Afirmativas surgem[79] nos EUA em 1935, no bojo da legislação trabalhista, *The 1935 National Labor Relations Act*. Essa legislação inscrevia o seguinte: os empregadores que discriminassem sindicalistas ou operários sindicalizados seriam obrigados a não mais o fazer, além de considerar as Ações Afirmativas instrumento apto para colocar as vítimas discriminadas naquelas posições que estivessem ocupando atualmente, caso o ato discriminatório não ocorresse. Tal medida específica no âmbito da legislação trabalhista norte-americana tinha o intento de reparar situações, ou de violação legal ou de injustiça já perpetradas (SISS, 2003).

Segundo Sowell (2004), essas ações incluíam a fixação de cartazes com as leis federais relativas ao assunto e/ou o anúncio do fim de quaisquer atividades ou políticas antissindicais que porventura a administração tivesse engajado no passado. Ou seja, não bastava apenas "cessar e desistir" de qualquer atividade antissindical e passivamente aquiescer às novas leis federais dando aos trabalhadores o direito de optar pelo direito coletivo; era necessário outorgar afirmativamente tal direito e repudiar quaisquer políticas preexistentes, cujos efeitos duradores pudessem intimidar os trabalhadores quanto ao exercício de seus direitos.

Para esse autor, há uma diferenciação conceitual nos EUA quanto às Ações Afirmativas, onde existiriam as mais genéricas ou as mais específicas. As Ações Afirmativas de 1935, na legislação trabalhista, como a que aconteceu no Brasil, na Lei dos 2/3 no Governo Vargas, seriam enquadradas nas genéricas, visto que não havia uma especificação étnico-racial. As ações mais genéricas têm um apoio massivo da população norte-americana em geral, como

[78] Uma análise comparativa bem sólida sobre as políticas de Ações Afirmativas na Índia e nos EUA pode ser encontrada em Weisskopf (2008).

[79] A partir do contato com a bibliografia sobre as Ações Afirmativas e a política de cotas nos EUA, em razão da pluralidade conceitual e temporal adotada por autores acessados, encontramos várias divergências quanto à origem de tais políticas nesse país. Siss (2003) indica seu surgimento em 1935; D' Ávila e Lesser (2008) colocam o ano de 1941; Feres Jr. e Daflon (2007), Silva (1994) e Gomes (2001, 2003) indicam a década de 1960; Sowell (2004), dentre muitas especificações, menciona a década de 1970.

também de conservadores e de liberais no âmbito político e, contrariamente, a Ação Afirmativa mais específica sob a forma de cotas e preferências grupais já não tem o mesmo sucesso. Muito depois de 1935, similarmente, esse princípio foi aplicado aos grupos raciais e outros, agora não sendo suficiente para o empregador meramente cessar ou desistir da discriminação; era necessária a implementação de um programa de "Ação Afirmativa" específico para assegurar que grupos antes excluídos soubessem das novas oportunidades e se preparassem e se candidatassem às oportunidades (SOWELL, 2004).

Há uma distinção muito evidente nos EUA entre os programas de cotas e os de Ação Afirmativa. Os programas de Ação Afirmativa são possíveis nos EUA, mas as cotas não, já que estas estão proibidas nesse país (D' ÁVILA; LESSER, 2008). Interessante notar que esses dois americanos especialistas na temática ressaltam uma dimensão das Ações Afirmativas do Brasil levantada por alguns intelectuais tanto do movimento negro brasileiro quanto da academia. Essa dimensão compreende que as Ações Afirmativas brasileiras se referem a uma mera "cópia" das políticas afirmativas norte-americanas, como destacamos acima, destoando da relação direta delas com o nosso padrão assimétrico de relações raciais.

Segundo esses autores, tal informação é incorreta [insuficiente?], já que, no modelo norte-americano, "diferentemente" do praticado no Brasil, referente ao sistema de admissão à universidade por meio de exames, as políticas de acesso baseiam-se numa série de fatores que variam de universidade para universidade, onde há incorporação de práticas diversas de Ações Afirmativas.

No país norte-americano, há um variado leque de critérios de admissão, como: acúmulo de notas obtidas durante o ensino médio; carta de recomendação de professores; participação em serviços comunitários; testes padronizados; raça; entrevistas; tamanho da escola de ensino médio; origem residencial urbana/rural/suburbana; habilidades esportivas, culturais e empreendedorismo; filhos de ex-alunos. Não obstante, guardando a especificidade do modelo norte-americano e a devida legitimidade dessas políticas no Brasil atreladas aos seus problemas sociorraciais, antes da aprovação da Lei Federal nº. 12.711, de 2012, o modelo de sistema de Ações Afirmativas nas universidades brasileiras não era homogêneo; tinha uma multiplicidade de mecanismos de acesso, variando os critérios relacionados ou não: socioeconômico, a origem escolar, a vinculação à raça e etnia, bônus por rendimento no ensino médio, filiação a bombeiros ou policiais militares, entrevistas, dentre outros.

Segundo Feres Jr. e Daflon (2007), o republicano Dwight D. Eisenhower (1953-1961) já havia proibido a segregação no serviço público federal e nas empresas prestadoras de serviço à União. Assim, é interessante notar, no que tange ao setor social de aplicação, uma relação dessas políticas com as do Brasil, como veremos abaixo, já que, em 1931 e em 1968, tivemos proposições de Ações Afirmativas no mercado de trabalho, respectivamente, para a classe trabalhadora e para o grupo racial afro-brasileiro.

O movimento de mobilização social dos afro-americanos nos anos de 1960 em prol dos direitos civis foi ímpar na conquista de tais ações, mesmo considerando as variadas discordâncias acerca dos fatores que levaram o Governo desse país a adotar tais políticas (SILVA, 1994; SISS, 2003; SOWELL, 2004; FERES JÚNIOR; DAFLON, 2007; WEISSKOPF, 2008). Essas lutas também se verificam em épocas e nações diferentes em prol de políticas similares, como vimos acima. Ao se apropriar das contribuições analíticas de Muse, Silva (1994) indica que, a propósito das resistências encontradas nos EUA, houve três razões à oposição da integração na sociedade americana, a saber: o temor ao comunismo, o horror à fusão racial e o medo da competição econômica entre os grupos. Segundo o autor, na década de 1960, o mundo ficou perplexo diante da explosão racial e de uma possível guerra civil nos EUA, com cidades queimadas, saques e conflitos raciais generalizados.[80]

Nas cidades, o trabalho braçal não qualificado era quase exclusivamente reservado aos negros: estivadores, carregadores, faxineiros, varredores; artístico: cantores, músicos e artistas em geral; ou no atletismo. Mesmo com a possibilidade da qualificação dos negros, isso não adiantava, visto que eram raros os casos de negros, inclusive no Norte, que conseguiam deslocar-se desse esquema e galgar outras e melhores posições sociais. Diante de uma situação incontestável e da insuficiência do uso da força policial de repressão que acurralava os afro-americanos nos guetos, o presidente John F. Kennedy, imbuído de sentimentos humanitários e dialogando de alguma forma com as demandas do movimento negro norte-americano, pedia, numa mensagem de 1963, ao Congresso Americano uma reforma dos Direitos Civis, que surtiriam efeito dois anos depois:

> Ao Congresso dos Estados Unidos: Na semana passada, dirigi ao povo norte-americano um apelo à sua consciência, um pedido de colaboração na crescente crise moral que se observa nas relações entre raças, nos Estados Unidos. Fiz uma advertência sobre a onda de descontentamento que ameaçava a segurança pública, em muitas partes do país. Salientei que os acontecimentos em Birmingham e outras

[80] Um filme de 1988 sobre os conflitos raciais nos EUA, *Mississippi em chamas* ou *Mississippi burning*, dirigido por *Alan Parker*, tendo como autores, *Willen Dafoe* e *Gene Hackman*, mostra muito bem esse contexto.

> localidades impulsionaram de tal forma o clamor pela igualdade que nenhuma Cidade, Estado ou Poder Legislativo poderá, sem imprudência, deixar de prestar-lhe atenção. Disse eu também que é tempo de agir no Congresso, nos Legislativos estaduais e municipais e, sobretudo, na vida cotidiana de todos nós [...]. Em resumo: chegou a época em que cumpre ao Congresso dos Estados Unidos aliar-se ao Executivo e ao Judiciário no esforço de tornar bem claro, a todos, que o conceito de raça é inaceitável na vida e na legislação norte-americana (KENNEDY, 1964, *apud* SILVA, 1994, p. 183).

Em aspectos similares à realidade brasileira, a necessidade e o surgimento de cotas para afro-americanos nos E.U.A relaciona com a operacionalização perversa da raça na realidade social, como destaca o presidente Kennedy, como também com a possibilidade de mudança social para os negros no que tange a uma promoção efetiva de igualdade social pela via de acesso dignos de bens simbólicos e materiais na sociedade.

O resgate do acúmulo histórico das Ações Afirmativas no Mundo torna-se relevante nesta tese, pois evidencia as variadas experiências dos sujeitos coletivos de reivindicação dos direitos políticos de reconhecimento de suas identidades e de demarcação de uma cidadania plena e de justiça social.

4.3 AS MATRIZES DISCURSIVAS E AS RETÓRICAS DA INTRANSIGÊNCIA: O DEBATE "PÚBLICO" BRASILEIRO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA AFRO-BRASILEIROS NA IMPRENSA

Ativar um processo analítico acerca da recepção das Ações Afirmativas na universidade, principalmente para os afro-brasileiros no contexto das relações raciais brasileiras e de sua implementação, é relacioná-lo com uma velha brincadeira de infância, o cabo de guerra. Tal semelhança é salutar, onde os direitos, no caso específico desta tese, de acesso à universidade, estariam no centro da disputa entre os partidários e os detratores das políticas de Ações Afirmativas.

Assim, o cabo de guerra, em prol ou da negação de direitos no contexto do processo histórico de proposições e da concretização das Ações Afirmativas no Brasil, seja no ensino superior, seja no mercado de trabalho, para os afro-brasileiros, ocorreu numa "celeuma com trincheiras" (PAIXÃO, 2008b, 2013), num "fogo cruzado" (SISS, 2003), num "cipoal de interesses" (GUIMARÃES, 2009b), numa "cisão ideológica" (GUIMARÃES, 2008), numa "arena de lutas por direitos" (GRIN, 2010), em "fissuras em círculos e/ou retóricas em disputa" (GOSS, 2009) ou em "embates discursivos" (BORGES, 2003), principalmente no

âmbito da imprensa e dos Manifestos impetrados nas instâncias políticas referentes às Ações Afirmativas, como demonstraremos a seguir. Veremos que se trata, utilizando o termo de Demo (2003), de um verdadeiro "confronto de cunho político".

Feres Jr. e Daflon (2007) também destacam que a expressão *Ação Afirmativa* no Brasil é comumente associada a um debate público acalorado, polemizado e ausente de consenso, como também, em alguns casos, é recheado por um radicalismo político, seja de direita, seja de esquerda. Não obstante, enfatizam os autores, tal visão é parcial e míope do processo de recepção das políticas afirmativas, já que em grande parte é enviesada pela natureza do debate inscrito na imprensa.

De um lado do cabo de guerra, há os partidários das Ações Afirmativas para os afro-brasileiros, alegando que elas corrigiram as desigualdades raciais de maneira que teriam um caráter difusor da igualdade de oportunidades para os sujeitos portadores de diversas marcas raciais, uma dimensão redistributiva em termos financeiros, políticos e simbólicos, e o valor inestimável da diversidade que deve apresentar-se no interior das escolas, empresas e universidades. De outro lado, há os partidários contrários às políticas afirmativas de promoção da igualdade racial aos afro-brasileiros que também mobilizam uma plêiade de argumentos alicerçados numa gama variada de fundamentações de ordem teórica, filosófica, jurídica, política, econômica (PAIXÃO, 2008, 2013).

Nesse sentido, para além da compreensão do processo conflituoso que foi e é a discussão e a implementação de políticas afirmativas para afro-brasileiros que combatem ou mitigam as desigualdades raciais brasileiras, ou da intenção de reduzi-lo a um binarismo (sou contra ou sou a favor), nesta tese, achamos relevante conhecer, evidenciar e dialogar com as origens epistemológicas, ideológicas e políticas que estão por detrás dos discursos contrários às Ações Afirmativas para os afro-brasileiros. Isso se justifica porque tais discursos perpassam todo o debate, todas as instituições onde são engendrados e reproduzidos e, principalmente, os discursos diários do nosso quotidiano, como ficou comprovado nas falas dos sujeitos pesquisados para esta pesquisa, conforme veremos, mais detalhadamente, nos Capítulos 7 e 8.

Paixão (2008b, 2013), num magistral e aprofundado texto[81] intitulado *A Santa aliança: estudo sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil*, elenca,

[81] Dentre os muitos e variados materiais bibliográficos garimpados e lidos para esta tese sobre as Ações Afirmativas, encontramos poucos textos e/ou livros com um aprofundamento epistemológico e político que essa

reflete e explica as matrizes discursivas[82] que subjazem a dos autores que se posicionam de um dos lados da trincheira da celeuma que perpassa o debate e as determinações políticas das Ações Afirmativas promotoras da igualdade racial no Brasil, assim como em diversos países onde esse debate ocorre. Paixão analisa os discursos contrários de cunho *liberal, racial-democrático, nacionalista, culturalista contemporâneo, funcionalista, marxista e geneticista.* Seguindo esse autor, exporemos como essas matrizes interpretam as relações sociorraciais brasileiras, para, mais adiante, analisarmos "de baixo para cima", a partir dos textos veiculados na grande imprensa, a apropriação de tais matrizes por esses mecanismos difusivos que, de forma parcialmente, indicam suas posições políticas quanto às ações de promoção da igualdade racial na sociedade brasileira, como no cabo de guerra, quando se discutem direitos para afro-brasileiros na ambiguidade de uma sociedade, cuja elite, em sua maioria, apregoa nossa famosa diversidade étnica por meio do discurso da miscigenação brasileira.

4.3.1 Matrizes que interpretam as relações sociorraciais brasileiras

A matriz de cunho *liberal* alicerça-se na fundamentação jurídica de igualdade, ou na igualdade abstrata e formal de todos os indivíduos perante as leis e o Estado. Ancorada nos princípios balizadores da Revolução Francesa do século XVIII, "liberdade, igualdade e fraternidade", tal fundamentação requer que o Estado zele pela garantia da posse da propriedade privada, condição para a vida e o desenvolvimento material da sociedade. Essa posse se subordina às regras da Vontade Geral em que as leis devem ser validadas para todos, tendo um caráter universalista, como já vimos no início deste capítulo. Assim, as Ações Afirmativas para grupos específicos, ou racialmente preferenciais, destituiriam ou comprometeriam o princípio da isonomia, de que "todos são iguais perante a lei".[83] Na concepção liberal, o balizamento meritocrático se nutre de um discurso de tipo econômico proveniente da tradição teórica neoclássica. São os próprios indivíduos que deverão lograr e ampliar a produtividade marginal de seus ativos, como trabalho, terra ou capital, conquistando variados níveis de prestígios ocupacionais e elevados rendimentos.

---

temática, relacionada com a formação social e as relações raciais brasileiras, merece. Desses estudos destacamos Paixão (2008b, 2013), Siss (2003, 2012), Munanga (2009), Bernardino (2004), Silveira (2012), Filice e Santos (2010).

[82] Martins (2007) utiliza outras ferramentas como pano de fundo analítico para entender o debate na imprensa acerca das Ações Afirmativas para afro-brasileiros no ensino superior. O autor denomina tais ferramentas de estruturas argumentativas e estratégias discursivas. Dentre elas, ele cria os seguintes termos que estão por trás dos discursos contrários: *concessão aparente, manobra diversionista, efeito contrário, antecipação de eventos* e *comparação.*

[83] Para uma análise fundamentada acerca do princípio da isonomia no contexto das Ações Afirmativas, há importantes textos desta temática, como em Gomes (2001, 2003, 2007), Silva Jr. (1999, 2000, 2012).

O discurso de matriz *racial-democrático* relaciona-se diretamente com o mito da democracia racial enraizado numa longa trajetória do pensamento social brasileiro e do nosso senso comum. Mesmo considerando que o pressuposto de uma nação livre de conflitos raciais, baseado em relações harmoniosas de seus grupos étnicos e raciais, é originado há mais de cem anos antes da obra de Gilberto Freyre, nos anos de 1930, o mito da democracia racial torna-se, ainda, mais sistemático com a obra do sociólogo de Apipucos no contexto brasileiro.[84] Uma nação mestiça assumiria a corporificação da nação, e as relações sociais teriam naturalmente um caráter paternalista hierarquizado nos planos social e racial. Dessa forma, Paixão aponta que há a incorporação concomitantemente assimétrica violenta, íntima e sensual, constituindo uma dupla lâmina. Tais relações também incorporavam o termo responsável pela miscigenação branqueadora. A miscigenação basilar para o mote da democracia racial brasileira remeteria às dificuldades de se implantar as Ações Afirmativas para os afro-brasileiros, visto que se teriam entraves no reconhecimento da população como branca ou negra: "quem é negro no Brasil?". Assim, a dificuldade sairia de sua dimensão política e desaguaria, praticamente, em seu sentido técnico, pontua o autor.

Para Paixão, a fundamentação de matriz *nacionalista* relaciona-se ideologicamente com o modelo de desenvolvimento que se prolongou no Brasil da década de 1930 ao final da de 1970. No cenário brasileiro, constituiu-se um otimismo do nosso modernismo inicialmente associado a uma hipotética essência mestiça do povo brasileiro. Diferenciando-se do discurso democrático-racial, apontado acima, o discurso nacionalista evidencia a dimensão instrumental que a cultura tem em termos do projeto de construção do Estado-Nação. Assim, a especificidade cultural brasileira tem como estratégia a construção de um ambiente ideológico e cultural pertinente ao desenvolvimento econômico e institucional do Brasil. Portanto, as especificidades culturais, na concepção nacionalista, são relevantes como instrumento para a modernização de uma nação com estruturas políticas e econômicas "atrasadas". Aqui as diferenças étnicas e raciais são desfiguradas em prol de um projeto de Estado-Nação calcado na produção homogênea e una de seu povo, daí também a dificuldade de demarcar singularmente grupos que teriam direitos a instrumentos políticos específicos de justiça social, como são as Ações Afirmativas.

[84] Cidade onde Gilberto Freyre nasceu.

O autor ainda indica que, na matriz *culturalista contemporânea,*[85] há uma inflexão da concepção de democracia racial originada nos anos de 1930 e 1940 similar à desenvolvida no período contemporâneo. Na formulação clássica de Freyre, Donald Pierson e demais autores da Escola de Chicago de Sociologia, há um entendimento de que o Brasil seria uma nação asséptica à discriminação racial e ao racismo, onde existiriam apenas casos esparsos de preconceitos de cor, jamais racial. Mesmo sendo notadamente rígida, a sociedade patriarcal brasileira seria aberta à ascensão social dos mestiços e mulatos. A inflexão[86] se efetiva, já que, na formulação do culturalismo contemporâneo, há o reconhecimento simultâneo tanto da existência do racismo e da discriminação racial no contexto brasileiro, onde o racismo assume uma variante abertamente racial e a democracia racial é entendida como verdadeiro mito, quanto das singularidades da sociedade miscigenada. Logo, fazendo um balanço entre os prós e os contras do modelo de contatos raciais, a matriz culturalista contemporânea indica que o padrão de relações entre brancos e negros no Brasil deve ser valorado. Tal matriz aponta a impertinência das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil, já que elas poderiam provocar uma racialização, uma divisão racial, pondo em risco a nossa harmonia racial peculiar às relações sociorraciais brasileiras.

---

[85] O autor indica que, ao se apontar a existência de uma "lenda da modernidade encantada", pressupõe-se que a visão culturalista contemporânea acredita que o Brasil tenha alcançado o estágio idealizado de sociedade moderna e industrializada como ocorreu com países de tradição liberal, evitando dessa maneira o desencantamento de relações humanas. Assim, se nos países desenvolvidos o progresso acompanhou um distanciamento dos diferentes, no Brasil ocorreu, ao contrário, a preservação de espaços propícios à interação de brancos, negros e mestiços, pautada sem maiores fricções gerando um sentimento coletivo de paz inter-racial e repulsivo às formas abertas de racismo (PAIXÃO, 2008b, 2013). O termo "A Lenda da Modernidade Encantada" refere-se ao capítulo 6 da tese de doutorado intitulada *Crítica da razão culturalista: relações raciais e a construção das desigualdades sociais no Brasil*, que agora está contido em Paixão (2014).

[86] Grin (2010), uma das intelectuais contrárias às políticas de Ações Afirmativas para afro-brasileiros no Brasil, ao analisar os argumentos de pensadores ianques e brasileiros sobre a viabilidade dessas Políticas no Seminário de Brasília de 1996, já mencionado nesta tese, aponta o seguinte fundamento sobre os contorcionismos morais, cognitivos e sociológicos dos argumentos desse evento que se aproximam da ideia de "lenda da modernidade encantada" ou do culturalismo contemporâneo: "[...] O diagnóstico que resultou dessa conversação transcultural foi o de que o Brasil exercita por modos próprios, mas não menos perversos, uma discriminação racial efetiva, embora ao mesmo tempo acalente um ideal de vida 'racial' cujo alvo é a democracia racial" (GRIN, 2010, p. 152). Considere-se aqui que um dos motes dos defensores da democracia racial brasileira numa sociedade, cujas assimetrias raciais ainda são alarmantes, é a ideia miscigenação. Ou seja, o culturalismo moderno ao mesmo tempo em que combate o mito da democracia racial defende um dos pressupostos deste, a miscigenação brasileira como um isolante de conflitos raciais abertos. Enfim, há aqui um somatório de ambiguidade e interação: é como cortar a cabeça da Hidra e descobrir que nasceram mais duas, como veremos mais adiante na metodologia desta tese. No livro desse Seminário, organizado por Souza (1997), Da Matta (1997) vai ao encontro do pressuposto da "lenda da modernidade encantada" ao dizer que "[...] embora exista preconceito no Brasil, não existe entre nós um sistema de segregação ou de separação racial implementado e legitimado por leis escritas. Ademais, o sistema, coerentemente, gerou uma ideologia de mistura e ambiguidade – na figura da mulata e do mulato, [...], e nas religiões populares, que se constituem em um elemento integrador de todo o sistema, valorizando a confissão humana – sofrimento, culpa, pecado, caridade, amor, etc. – como explicadores da situação social de cada um mais do que a própria raça, como ocorre nos Estados Unidos" (DA MATTA, 1997, p. 73).

A matriz *funcionalista,* de acordo com Paixão, acompanha uma longa tradição dos estudos sobre o modelo brasileiro de relações raciais durante o século XX, desde a produção acadêmica da Escola de Chicago às contribuições teóricas dos economistas neoclássicos filiados à teoria do capital humano. A primeira, tendo a obra de Pierson como destaque, indica que: as relações raciais brasileiras, dentro do modelo de sociedade multirracial de classes, explicariam as desigualdades dos afro-brasileiros em razão de um passado escravista; a pobreza da maioria dos negros no País justificaria o peso do preconceito social e jamais racial em seus ombros; seria a pobreza e não as barreiras raciais as marcadoras das desigualdades vividas pelos afro-brasileiros, assim, a pobreza não teria cor; a limitada oferta de oportunidades de mobilidade social ascendente pela vida educacional formal seria explicada pelas barreiras do preconceito social que desestimulariam o ingresso dos afro-brasileiros na escola e a continuidade dos estudos.

Já as contribuições teóricas dos economistas neoclássicos filiados à teoria do capital humano entendem que o quadro de extremas desigualdades sociais encontrado no Brasil adviria da desigualdade individual em termos do acesso aos ativos educacionais, derivado, principalmente, por fatores econômicos e institucionais, já que haveria uma correlação positiva entre o investimento de cada trabalhador na sua escolarização, na sua formação profissional e em seu nível de rendimento. Assim, rechaçando as políticas afirmativas diminuidoras das desigualdades raciais para os afro-brasileiros, as duas dimensões da matriz funcionalista apregoam políticas de combate à pobreza e um investimento massivo na educação básica ou em políticas de qualificação técnica do trabalhador em detrimento de políticas racialmente definidas.

A matriz de cunho *marxista,* segundo o autor, ancorada nas interpretações clássicas da sociedade capitalista de Marx e Engels, analisa os modos de produção determinados pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, as quais levam às formas assumidas de aquisição ou não de determinados grupos sociais nas sociedades, sobre os meios de subsistência e o modo de produção. Essa matriz considera a longa evolução da história humana alicerçada no princípio das contradições, cuja essência reside nas lutas de classes sociais. Assim, aqui o termo essencial das contradições do sistema capitalista é a luta entre a classe operária ou trabalhadora e os capitalistas.

Logo, sendo esse o principal embate do modo de produção capitalista, qualquer mecanismo produtor de desigualdades fora das reivindicações da classe operária, como a luta camponesa,

a nacional, a étnica, a racial, a de gênero, por exemplo, serão epifenomênicas, de segunda ordem, já que são geradas por aquelas. Isso se dá porque ambas encontrariam limites históricos intransponíveis na sua realização, visto que criariam barreiras artificiais à lei tendencial do sistema baseada na transformação das pessoas não pertencentes à burguesia em proletários. Poderia até existir a luta antissexista, antirracista ou a favor do meio ambiente, atingindo tais objetivos, no entanto se daria após a superação do capitalismo.

Nesse sentido, as políticas afirmativas para afro-brasileiros encontrariam seus detratores nessa matriz em razão de que o problema central a ser superado seriam os originados dos conflitos de classe social (PAIXÃO, 2008b). Aqui cabe uma ressalva no sentido de indicar que há posições marxistas sobre as políticas afirmativas muito conservadoras que impedem até a existência de uma relação paralelista ou epifenomênica entre as classes sociais e outras categorias sociológicas, como a raça, a étnica, o gênero etc. Tal enfoque, como veremos mais abaixo, entende que essas políticas ofuscariam o verdadeiro foco do problema e dividiriam a classe trabalhadora por "negar" a verdadeira luta de ambos, a luta classista.

Já a última matriz indicada pelo autor como contrária às políticas de Ações Afirmativas de promoção da igualdade racial para a população afro-brasileira é a *geneticista.* O racismo contemporâneo, como veremos mais adiante no Capítulo 5, nutriu-se em grande parte do pressuposto de que acreditava que os seres humanos portadores de distintas formas e culturas seriam hierarquizáveis racialmente. Desse pressuposto delineia-se um imaginário hegemônico que perdurará até a metade do século XX. Ao longo do século XX, há um avanço no campo dos estudos genéticos dos seres vivos, principalmente do ser humano e, sobretudo, a descoberta da estrutura e da composição física e química do DNA. As pesquisas do geneticista Sérgio Danilo Pena, referentes às origens genéticas do povo brasileiro, apontam para a natureza híbrida do nosso povo, como apostam na matriz democrático-racial, culturalista contemporânea, e até a marxista, em algumas de suas tendências.

Assim, o Neguinho da Beija Flor e a Daiane dos Santos, afro-brasileiros, de acordo com tal pesquisa, seriam mais europeus geneticamente do que africanos. Tal hibridez foi formada no Brasil a partir dos índios, dos europeus e dos africanos, em que a contribuição europeia foi basicamente de homens; já a ameríndia e a africana foram, principalmente, de mulheres. Logo, esses argumentos são incorporados instrumentalmente no debate contrário às políticas afirmativas de combate às desigualdades raciais. Assim, a mobilização da genética, Paixão

(2008b) destaca, associa-se à tentativa de deslegitimação do discurso do oponente racialmente discriminado, pela via do questionamento de sua simples existência como ator social.

Nesta tese entendemos que são essas as principais fundamentações, como veremos nos Capítulos 5 e 6 que, de forma direta ou indireta, consciente ou inconscientemente, respaldam os argumentos e as fundamentações políticas que embasam os arautos e apregoadores contrários às políticas afirmativas para a população brasileira, principalmente os inseridos no contexto da imprensa. Apesar de, como destaca Paixão (2008b), ao analisar as matrizes discursivas negadoras das políticas afirmativas para os afro-brasileiros, pode ocorrer uma simultaneidade de matrizes em vários argumentos contrários, quanto à articulação entre as matrizes e graus de coerência e incoerências entre elas.

Ao nos ancorarmos analiticamente nos fundamentos explicativos, elencados acima, para compreendermos e dialogarmos – na arena de disputa teórico-política por direitos no ensino superior – com os discursos contrários às Ações Afirmativas para os afro-brasileiros inscritos na mídia impressa, principalmente por intelectuais e jornalistas, também utilizaremos tipologias ou conceitos engendrados pelo cientista político alemão, Albert Hirschman, com o objetivo de entender como tais matrizes no debate "público" operam no lidar com políticas de cunho progressistas ou transformativas. Isso se faz necessário, haja vista que entendemos que muitos argumentos contrários às Ações Afirmativas expressos na imprensa e nas falas dos sujeitos desta pesquisa se aproximam da retórica da intransigência, nomeada por Hirschman (1992).

A retórica alicerçada nas teses do autor foi publicada em 1991, no livro *A retórica da intransigência: perversidade, futilidade e ameaça*. Nele Hirschman analisa a história da extensão dos direitos da cidadania em três momentos específicos do Ocidente, como a Revolução Francesa, o sufrágio universal e o *Welfare State,* mostrando que, após cada ampliação de direitos, houve, simultaneamente, ondas de reação, cujo intento era anular tais garantias e manter o *status quo* conservando o que existia antes, daí a denominação conservador ("conserva a dor").[87] Tal reação indica que o conteúdo da crítica da expansão dos direitos e das transformações sociais é contrário à ação, com matizes pessimistas e imobilistas.

[87] Agradecemos o desenvolvimento desse trocadilho ao Prof. Dr. Hiran Pinel durante os exitosos e profícuos debates ocorridos nas aulas de sua disciplina intitulada "Teorias do Preconceito", no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, no primeiro semestre de 2011.

Nessa direção, Hirschman demarca três teses da retórica conservadora, a tese da perversidade, a tese da futilidade e a tese da ameaça. Essas teses foram elaboradas por intelectuais de diferentes épocas, muitos deles cientistas sociais, em relação ao debate público acerca das políticas reformistas e/ou progressistas, como: Friedrich von Hayek, Milton Freedman, Gustave Le Bon, Edmund Burke, Friedrich Schiller, Gustave Flaubert e Joseph de Maistre. A primeira, a *tese da perversidade* ou do *efeito perverso*, que é muito eficaz no convencimento do público em geral, versa que qualquer ação que melhore aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos exacerba o problema que tende a resolver, levando a objetivos contrários do que se propôs. A segunda, a *tese da futilidade*, ancora-se na ideia de que tentativas de melhora são infrutíferas, irrelevantes e incapazes de alterar estruturas e práticas arraigadas, incrustadas, já que não atacam as estruturas profundas da sociedade ao se submeter apenas a mudanças cosméticas, de fachada. Já a terceira, a *tese da ameaça*, indica que o custo da reforma é alto demais, de grandes riscos e com componentes perigosos e catastróficos, visto que retrocede colocando em perigo ganhos e conquistas anteriores (HIRSCHMAN, 1992).

Hirschman nos indica que a retórica reacionária se centra nas consequências das ações, como as políticas públicas, e não em seus motivos, ligando tal característica ao contexto pelo qual os argumentos são apresentados no debate público. O objetivo da argumentação nesse espaço é o convencimento do leitor, a criação ou a ampliação do consenso no que tange às ideias apresentadas pelo polemista. Assim, ao expor uma posição radical e combatente à política progressista em questão, os reacionários podem sofrer consequências contrárias ao objetivo pretendido. Então, a rejeição radical e direta à implementação de políticas ou a extensão de direitos e da igualdade aos sujeitos-alvo tendem a soar elitista, cruel, egoísta aos ouvido do público. Portanto, e aqui há uma estratégia, como é visto em muitos artigos de opiniões na grande imprensa brasileira acerca das cotas nas universidades, é muito comum que o mote da retórica reacionária venha permeado de aceite aos motivos da ação ao mesmo tempo em que problematiza suas consequências prováveis, de maneira a justificar a rejeição da mesma ação.[88] Como exemplo, muitos intelectuais ou grupos contrários às cotas para afro-brasileiros nas universidades, em alguns artigos, como veremos, fazem menção às injustiças raciais vividas por afro-brasileiros, ao mesmo tempo em que se defendem as políticas universalistas, a melhora da escola pública, em razão da ideia da miscigenação brasileira acoplada a da

[88] Martins (2007), ao montar e analisar as estruturas argumentativas e estratégias discursivas no debate na imprensa das Ações Afirmativas no ensino superior para os afro-brasileiros, entende que essa estratégia se denomina *concessão aparente.*

indefinição acerca dos sujeitos aptos a gozar de tais políticas. Portanto, nesse processo, há uma conjunção de matrizes teóricas esboçadas por Paixão (2008b), elencadas acima, como a liberal, a racial-democrático, a nacionalista e a culturalista contemporânea.

Por conseguinte, entendemos que há uma engrenagem epistemológica, ideológica e política por detrás das alegações dos detratores das Ações Afirmativas de promoção da igualdade racial no escopo da imprensa escrita brasileira. Já existe um razoável acúmulo de investigações acadêmicas críticas acerca do debate de políticas afirmativas para afro-brasileiros no ensino superior na imprensa (BORGES, 2003; BALOCCO, 2007; MARTINS, 2007; CRUZ, 2009; FERES JÚNIOR, 2009, 2010; MOYA, 2013), dentre outros.

Hobsbawm (1995) aponta que nenhuma história das transformações sociais e políticas do século XX, e obviamente que deste que se inicia, poderia ser escrita sem a imprensa. Nesse sentido, portanto, considerando que a promoção das Ações Afirmativas é progressista para a garantia de direitos e a diminuição das desigualdades raciais, a discussão não passou ausente nesse veículo social que, na maioria das vezes, se posicionou contrariamente a tais políticas de maneira a manter o *status quo* racial no Brasil. Ademais, uma análise crítica empreendida acerca da discussão das políticas afirmativas no ensino superior para os afro-brasileiros na imprensa há que se relacionar com o contexto das relações raciais brasileiras, cuja ideia de democracia racial tende a conviver com variados mecanismos produtores de assimetrias raciais a esse conjunto populacional.

Numa investigação ampla e consistente sobre os resultados das pesquisas referentes aos discursos sobre negros e brancos nos diversos veículos midiáticos, Silva e Rosemberg (2008) apresentam quatros peculiaridades relevantes: a) a sub-representação dos negros em diversos meios é tônica; b) as desigualdades raciais são constantemente silenciadas pelas mídias – tal silêncio exerce um duplo papel, o de negar os processos de discriminação racial e o de propor uma homogeneidade cultural; c) nos diversos meios discursivos, o branco é tratado como representante *natural* da espécie, e suas características são consideradas a norma de humanidade; d) a representação do homem e da mulher negra, adulto ou criança, é associada, como já destacamos no Capítulo 3, a certas estereotipias, principalmente, no jornal, na literatura, na televisão e no cinema. Estereotipias relacionadas com a criminalidade, com funções precarizadas e desvalorizadas: a "mulata", o "sambista", o "malandro" e o "jogador de futebol", acrescentando o "analfabeto", o "cachaceiro" etc. Se "sobra" ou se aceita majoritariamente, por um lado, os afro-brasileiros na mídia em certos locais já definidos, as

"áreas moles" (SANSONE, 1992, 1996), ou estereotipados, considerando raras exceções, falta, por outro, uma grande presença de afro-brasileiros como jornalistas de redações, atores e atrizes[89] nas telenovelas, cinema e teatro, desvinculados dos estigmas (HASENBALG, 1982; ARAÚJO, 2000; BORGES, 2003; MOYA, 2007).

Ademais, podemos estabelecer uma relação da manutenção do racismo institucional ou sistêmico na mídia com a rigidez contrária e detratora das políticas afirmativas para os afro-brasileiros nos maiores veículos da imprensa. Na Tabela 2, encontramos, entre o período de 1995 e 2006, as posições sobre tal temática nos principais veículos da imprensa brasileira, cuja posição contrária é a máxima, apesar de se constituírem como instrumentos profícuos e interessantes de fontes de pesquisa (FERES JÚNIOR, 2010) ou como instrumento a mais para ressuscitar a temática racial na sociedade.

Martins (2007) aponta que, ao mesmo tempo em que a imprensa, principalmente os jornais de grande circulação, toma em sua maioria posição contrária à política de cotas para os afro-brasileiros, ela cria um espaço de discussão social sobre a temática racial, veiculando reportagens, entrevistas, artigos, colunas, cartas de leitores[90] ou cartas aos editores, apesar de muitas vezes reconhecer a exclusão social que boa parte da população afro-brasileira vive, como destacou Cruz (2009).

Não obstante, Feres Jr. e Daflon (2007) apontam que, ao se considerar o perfil de classe e de "raça" dos leitores dos jornalões e revistas brasileiros de grande circulação, é no mínimo equivocado, senão elitista, tomar suas ideias como *a* opinião pública nacional. Logo, a linha editorial dos mesmos meios de comunicação não difere muito do conteúdo das cartas dos leitores, já que estas também são selecionadas para aparecer nos diários e revistas. Nos artigos de opinião e nas matérias jornalistas, as personalidades do mundo acadêmico e político, repórteres e articulistas mantêm o mesmo espírito, reproduzindo na maioria das vezes os mesmos argumentos, o mesmo debate acalorado. Dessa forma, os autores asseveram que, se ficarmos apenas no âmbito da escrita, a Ação Afirmativa parece sofrer de uma crise de

[89] Há um depoimento da atriz Zézé Motta que evidencia o racismo nas relações sociais: "Já trabalhei em mais de 20 novelas em pouco mais de 45 anos de carreira. Em 'Corpo a Corpo', era a filha de Ruth de Souza e fazia uma jovem de classe média que tinha um romance com o personagem do saudoso Marcos Paulo. O público não recebeu bem: tinha gente que me dizia: 'Mudo de canal quando você aparece ao lado dele'. Na vida real, tive um namorado branco e a família dele aceitava. Mas foi só a gente decidir se casar para começar a confusão. A mãe dele foi parar no hospital e não teve casamento" (A TRIBUNA, 2014, p. 26).

[90] Há diferentes análises sobre cartas de leitores e artigos de opiniões de grandes jornais brasileiros opinando sobre as Ações Afirmativas para afro-brasileiros no ensino superior no Brasil, como em Fry e Maggie (2005) e Balocco (2007).

legitimidade e legalidade. Na contramão disso, uma avaliação mais equilibrada da Ação Afirmativa no Brasil demanda uma análise mais ampla que considere outros “lugares” e outras “vozes” da sociedade que ficam à “margem” das páginas noticiosas (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2007).

Logo, apregoar ou defender positivamente a inserção de afro-brasileiros por meio das Ações Afirmativas, para a imprensa conservadora, seria um caminho de lidar ou confrontar com suas armadilhas que dificulta a entrada estereotipada ou não dos afro-brasileiros em seu circuito.

Tabela 2 – Posicionamento referente ao sistema de cotas raciais na imprensa brasileira

	POSICIONAMENTO			TOTAL
MÍDIA	**Favorável**	**Contrário**	**Não Evidente**	
ISTO É	8 (42,1%)	11 (57,9%)	---	19
ÉPOCA	10 (34,5%)	17 (58,6%)	2 (6,9%)	29
VEJA	6 (9,8%)	46 (75,5%)	9 (14,7%)	61
ESTADÃO	15 (21,4%)	51 (72,9%)	4 (5,7%)	70
FOLHA	127 (38,3%)	178 (53,6%)	27 (8,1%)	332
TOTAL	176 (34,4%)	303 (59,4%)	42 (8,2%)	511

Fonte: Moya (2013).

A discussão das políticas de Ações Afirmativas no âmbito da imprensa brasileira teve um crescimento em 2006, principalmente com a entrega, tanto na Câmara dos Deputados, como no Senado Brasileiro, de dois Manifestos[91] públicos de intelectuais,[92] um contrário e outro a favor a dois Projetos de Leis (PL), a Lei de Cotas Raciais no Ensino Superior (PL nº. 73/1999)[93] e a Lei do Estatuto da Igualdade Racial (PL nº. 3.198/2000). O Primeiro Manifesto, contrário[94] às políticas afirmativas para os afro-brasileiros, intitulado "Carta Pública ao Congresso Nacional: Todos têm direitos iguais na República Democrática", foi

[91] Esses Manifestos estão contidos nas redes sociais e em algumas referências acadêmicas, como em Grin (2010) e Fry, Maggie, Maio, Monteiro e Santos (2007). Para uma discussão específica sobre eles, ver Grin (2010) e Campos (2012).

[92] Para Cariello (2006a, 2006b), por contar com imenso apoio de acadêmicos, alguns de longa tradição de estudos sobre relações raciais nas diferentes áreas das ciências sociais, os veículos de comunicação não titubearam ao anunciar os abaixo-assinados como "manifestos de intelectuais".

[93] Há uma interessante análise comparativa feita por Pinhel (2012) da aprovação do PL nº. 73/1999 com a aprovação do PL nº. 7.200/2006, referente ao Prouni. Para o autor, mesmo se tratando de projetos cujas temáticas eram de grande relevância para a sociedade, o Prouni teve uma rápida aprovação comparada com o projeto das cotas raciais no ensino superior, que demorou mais de dez anos para sua aprovação, e com muitas "deturpações" do seu projeto original, com intensos e acalorados debates, cujas estruturas elitistas, racistas e conservadoras das relações sociorraciais brasileiras indicaram a tônica de sua aprovação em 2012, pela Lei nº. 12.711.

[94] Esse documento, contrário às políticas afirmativas para afro-brasileiros, foi assinado por 114 cidadãos brasileiros, dentre os quais, intelectuais, empresários, artistas, políticos etc. Destacamos, dentre eles, conhecidas personalidades, principalmente no âmbito acadêmico, como: Bernardo Sorj, Caetano Veloso, Celia Maria Marinho de Azevedo, Demétrio Magnoli, Eunice Durham, Ferreira Gullar, Gilberto Velho, José Roberto Pinto de Góes, Lilia Moritz Schwarcz, Luiz Nassif, Luiz Werneck Vianna, Manolo Florentino, Marcos Chor Maio, Moacyr Góes, Mônica Grin, Peter Fry, Ronaldo Vainfas, Sérgio Danilo Pena, Simon Schwartzman, Wanderley Guilherme dos Santos.

entregue[95] em 29 de junho de 2006 pelas professoras universitárias, a antropóloga Yvonne Maggie, da UFRJ, e a socióloga Bila Sorj, também da UFRJ, e pelo ativista do Movimento Negro Socialista, José Carlos Miranda,[96] ao então senador Renan Calheiros e ao presidente da Câmara, o deputado Aldo Rabelo. Tal Manifesto ressalta em relação aos projetos propostos:

> [...] A adoção de identidades raciais não deve ser imposta e regulada pelo Estado. Políticas dirigidas a grupos 'raciais' estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância (Manifesto 'Todos Têm Direitos Iguais na República Democrática', *apud* GRIN, 2010, p. 196).

Sobre a dimensão política desse Manifesto contrário, a então secretária-ministra da Seppir, Matilde Ribeiro, aponta:

> Nos meus anos de militância, nunca vi de maneira tão explícita a tomada de uma posição pública, registrada em documento, contrária às ações afirmativas. E isso ocorre em um momento em que o governo, diferente do que ocorreu ao longo da história, se mostra pró-ativo no campo das ações afirmativas (RIBEIRO, 2006, p. 2).

Já o segundo documento, a favor,[97] denominado de "Manifesto em favor da lei de cotas e do Estatuto da Igualdade Racial", foi entregue a esses políticos no dia 3 de julho de 2006 por intelectuais e ativistas do Movimento Negro e de Organizações Não Governamentais (ONGs) nacionais e internacionais. Esse Manifesto assim indicou:

> A desigualdade racial no Brasil tem fortes raízes históricas e esta realidade não será alterada significativamente sem a aplicação de políticas públicas específicas. A Constituição de 1891 facilitou a reprodução do racismo ao decretar uma igualdade puramente formal entre todos os cidadãos. A população negra acabava de ser colocada em uma situação de completa exclusão em termos de acesso à terra, à

[95] No dia da entrega do Manifesto contrário, também estavam presentes Adilson Mariano e George Zarur (SORJ; MAGGIE; MIRANDA, 2007).

[96] A obra contrária ao sistema de Ações Afirmativas para os afro-brasileiros nas universidades e para além desta, *Divisões perigosas*, indica um fato ocorrido no dia da entrega do Manifesto no gabinete do senador Renan Calheiros, que torna ambíguos e contraditórios os próprios argumentos do Manifesto. No preâmbulo da obra, os autores apontam que, na entrada da sala do senador, um dos militantes do Movimento Negro Socialista, José Miranda, pondera ao se dirigir a Maggie e Sorj: "Vocês viram como sou invisível? Viram como a secretária nem se referiu a mim? E ela também é negra". As duas, ao ficarem com a sensação de raiva e de dor, diante do ocorrido, ouvem de Miranda um apaziguamento: "[...] Mesmo assim não acredito que esses projetos sejam solução para o combate ao racismo; pelo contrário, eles produzirão uma sociedade dividida em brancos e negros" (SORJ; MAGGIE; MIRANDA, 2007, p. 13). Tal alegação é corroborada pelos detratores ao sistema de Ações Afirmativas para os afro-brasileiros no Brasil.

[97] Esse documento a favor às políticas afirmativas de promoção da igualdade racial foi assinado por 330 personalidades do âmbito acadêmico, político e artístico e por organizações políticas para além do movimento negro etc. Dentre muitos, destacamos: Abdias do Nascimento, Ahyas Siss, Amauri Mendes Pereira, Delcele Queiroz, Elisa Larkin Nascimento, Emir Sader, Fábio Konder Comparato, Flávio Gomes, Frei David Raimundo dos Santos, Instituto da Mulher Negra (Geledés), Henrique Cunha Jr., Ilka Boaventura Leite, Iolanda de Oliveira, João José Reis, José Jorge de Carvalho, Kabengele Munanga, Marcelo Paixão, Pablo Gentili, Sueli Carneiro, Valter Silvério. Nascimento (s/d), um dos articuladores do movimento, indica que o Manifesto foi ganhando mais adesão atingindo uma quantidade de 740 assinaturas.

> instrução e ao mercado de trabalho para competir com os brancos diante de uma nova realidade econômica que se instalava no país. Enquanto se dizia que todos eram iguais na letra da lei, várias políticas de incentivo e apoio diferenciado, que hoje podem ser lidas como ações afirmativas, foram aplicadas para estimular a imigração de europeus para o Brasil (Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial, *apud* GRIN, 2010, p. 197).

Como já destacamos, em 2002, as Ações Afirmativas são implementadas em universidades cariocas, no entanto, ao longo da década de 2000, os detratores dessas políticas questionam um dos motes contrários às cotas raciais[98] nas universidades, a sua constitucionalidade. Nessa direção, o grupo contrário às cotas entregou, em novembro de 2007, ao presidente da Câmara dos Deputados, Arlindo Chinaglia, o livro *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil Contemporâneo*[99] (FRY; MAGGIE et al., 2007), com artigos jornalísticos contendo 26 argumentos contrários, chamando a atenção, principalmente, para a racialização e o perigo da polarização racial – remontando "aos ideais nazistas e hitlerianos" ou ao "genocídio dos Tutsis cometido pelos Hutus em Ruanda em 1994" – que as "políticas raciais" podem provocar num país da mistura racial. No preâmbulo da obra, seus proponentes apontam:

> A repercussão da entrega da carta [o Manifesto contrário] gerou um intenso debate sobre os dois projetos [de cotas e do Estatuto] na medida em que falam sobre o país que queremos ter e mexem com concepções caras ao povo brasileiro. Os projetos pretendem, em suma, *transformar a nação brasileira em uma nação dividida em duas metades* – uma feita de brancos e a outra, de negros. Trata-se de uma *proposta de engenharia social que torna a racialização da sociedade legal e obrigatória.* Todavia, basta olhar ao redor, no metrô lotado da hora do *rush*, nas turmas das escolas públicas e nas favelas para ver que brasileiros de todos os tons de pele, de negros retintos a loiros de olhos azuis, se misturam. Na periferia, negros e brancos pobres tomam cerveja juntos, trabalham juntos, bate uma bola juntos, 'brigam' juntos, brincam juntos, vivem juntos em famílias em que há brancos, negros e toda a *sorte de misturas.* Por isso não podemos aceitar a *introdução de uma 'divisão legal',* de uma *linha que separa e divida o povo*. *Esses projetos só irão aprofundar o racismo* ou, na pior das hipóteses, *inaugurar um tipo de* racismo popular, de massas, que não existe entre nós (SORJ; MAGGIE; MIRANDA, 2007, p. 14, grifos nossos).

Ademais, além dos dois Manifestos já mencionados, houve mais dois, agora direcionados ao STF, dialogando, favorável ou contrariamente as duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI), impetradas pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), a ADI nº. 3.330, e a ADI nº. 3.197. A primeira contrária ao Prouni e a segunda contrária à lei de

[98] Interessante notar que a vasta, mas não aprofundada, com raríssimas exceções, produção acadêmica e jornalística contrária às Ações Afirmativas para os afro-brasileiros, principalmente no ensino superior, não questiona fervorosamente as cotas para os indígenas, como acontece com as raciais. Pelo contrário, quando não menciona, a crítica entende que os defensores das cotas raciais negam as étnicas ou simplesmente não tocam na temática da relação indígena com as Ações Afirmativas.

[99] Os autores deste livro são acadêmicos ativos na oposição pública às políticas de Ação Afirmativa desde sua criação. Alguns de seus editores lideram uma campanha contrária a essas políticas que resultou nas apresentações dos dois manifestos, elencados nesta tese, tanto aos líderes políticos quanto aos juízes do STF de Brasília (FERES JÚNIOR, 2010).

cotas nos concursos vestibulares do Rio de Janeiro. O Manifesto contrário, entregue ao então ministro presidente do STF, Gilmar Ferreira Mendes, em 30 de abril de 2008, assinado praticamente pelos mesmos intelectuais do primeiro, intitulou-se *Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais*. Já o segundo, entregue ao mesmo presidente em 13 de maio de 2008, chamou-se *120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil: Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas*. Nesse preâmbulo, houve mais dois instrumentos jurídicos questionando a constitucionalidade das cotas étnico-raciais no ensino superior. O primeiro, do Partido dos Democratas (DEM), por meio de sua advogada, Roberta Fragoso Meneses Kaufmann,[100] ajuizou, em julho de 2009, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) de nº. 186, questionando a reserva de 20% das vagas para os grupos étnico-raciais da UNB,[101] e o Recurso Extraordinário (RE) nº. 597.285, impetrado por um candidato ao Curso de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), que se sentiu lesado em sua não aprovação, já que, mesmo tendo alcançado nota superior aos candidatos optantes pelo sistema de reserva de vagas, não logrou aprovação.

Antes do julgamento desses instrumentos jurídicos, o STF organizou, nos dias 3, 4 e 5 de março de 2010, uma audiência pública[102] em que representantes de associações, fundações, movimentos sociais e entidades envolvidas com a temática discutiram a constitucionalidade ou não das Ações Afirmativas de recorte étnico-racial no Brasil. Essa iniciativa partiu do relator[103] da ADPF 186, o ministro Ricardo Lewandowski. Tal julgamento[104] ocorreu nos dias 25 e 26 de abril de 2012, quando os 11 juízes[105] do STF julgaram, por unanimidade, pela

[100] Roberta Fragoso Meneses Kaufmann, advogada, é uma das intelectuais contrárias às políticas de promoção da igualdade racial para a população afro-brasileira no Brasil. Ela justifica tal posicionamento alegando que o Brasil, por meio do Estado, pode instituir o racismo, por uma racialização similar ao Nazismo e às Leis separatistas norte-americanas, as Leis Jim Crow. Sua dissertação de mestrado, defendida em 2003 na UNB, foi orientada pelo ministro do STF, Gilmar Mendes. Tal obra pode ser encontrada em Kaufmann (2007).

[101] A advogada Indira Quaresma foi a defensora jurídica da UNB na ADPF 186.

[102] A maior parte dos argumentos-defesa dessa audiência está localizado nas redes sociais, principalmente no *site* do Youtube. Também há uma importante e séria análise sobre esse evento numa obra organizada pelo professor Valter Roberto Silvério (2012), intitulada: *As cotas para negros no Tribunal: a audiência pública do STF*. Nessa referência contém toda a programação dos três dias de julgamentos com as respectivas listas das instituições, grupos e intelectuais que proferiram seus argumentos contrários ou favoráveis a tal objeto de discussão, além, evidente, de vários artigos que analisam o evento ou as políticas afirmativas para afro-brasileiros no Brasil.

[103] Acerca do voto integral do relator, ministro Lewandowski, ver livro intitulado *Decisão do STF sobre a constitucionalidade das cotas raciais no ensino superior* (BRASIL, 2012).

[104] Os dois dias de julgamento transmitido pela TV Justiça foram muito importantes para o desenvolvimento teórico-metodológico desta tese, haja vista que, nesse pleito, houve a explicitação analítica de boa parte da envergadura epistemológica, social e política subjacente à implementação de Ações Afirmativas para grupos racialmente excluídos.

[105] Nos dias do julgamento da constitucionalidade das cotas étnico-raciais no Brasil, apenas dez juízes do STF discorreram sobre suas posições. Isso se deu em razão de que o ministro Dias Toffoli, apesar de ter seu voto computado, não participou desse julgamento, já que elaborou seu parecer favorável quando era advogado-geral da União.

constitucionalidade das cotas étnico-raciais da UNB e do Prouni no Brasil, dando prerrogativa jurídica,[106] política e social ao já relativo acúmulo até então de práticas de Ações Afirmativas no Brasil, não só para afro-brasileiros e indígenas, mas também para mulheres, deficientes, idosos, crianças, jovens etc. Interessante destacar que, mesmo o STF julgando a constitucionalidade dessas políticas para os afro-brasileiros, cinco dias após tal julgamento, uma das principais intelectuais ainda mantém um discurso totalmente conservador em sua análise, calcada na tese da ameaça, esboçada por Hirschman (1992).

> A decisão do STF no julgamento do dia 26 de abril de 2012 fará esta Corte entrar para a história como aquela que advogou pelo Estado Racial no País. Votando pela constitucionalidade do critério étnico-racial para a distribuição de direitos, os ministros inscreveram o nosso país no rol dos que separam legalmente os cidadãos em 'raças' distintas rasgando a Constituição Brasileira e a Carta da ONU. Esta onda era esperada e se estenderá por longos anos[107] (MAGGIE, *Jornal O Globo*, 01-05-2012).

Por outro lado, na contramão desses argumentos e num viés democrático, quatro dias depois do julgamento no STF, manifestamo-nos também na imprensa capixaba sobre tal acontecimento:

> Ao reconhecerem os processos históricos e atuais de exclusões, o STF tenta inverter a lógica dos processos de injustiças com os negros [...]. E esse processo não é para criar uma cisão entre negros e brancos ou uma sociedade racializada, como querem os arautos do *status quo* brasileiro, mas para mostrar a exclusão do negro e fazer justiça com um povo que tem cultura, história, conhecimento, singularidades e muito a contribuir com o Brasil [...]. Que a decisão do STF se constitua numa solidariedade institucionalizada para a população negra do Brasil, assim como numa justiça cognitiva, cuja eficácia simbólica culminará numa universidade mais colorida, diversa, plural e humana. O STF nos deu uma lição de que os problemas que nós, negros enfrentamos não são apenas nossos, mas sim de toda a sociedade brasileira (SANTOS, *A Tribuna*, 30-4-2012).

A partir da leitura e pesquisa de um vasto material acerca do debate das Ações Afirmativas de promoção da igualdade racial na sociedade brasileira, principalmente sobre justificativas contrárias, entendemos que essas têm um objetivo de impedimento de garantias de direitos culturais e materiais pelos grupos apregoadores de tais políticas. Há uma crítica incisiva de D'adesky (2005) apontando que muitos dos argumentos contrários às Ações Afirmativas para os afro-brasileiros, com raríssimas exceções, se pautam num vazio sistêmico e nas

[106] Depois do primeiro dia de julgamento da constitucionalidade das cotas raciais no Brasil, a economista Miriam Leitão, num jornal capixaba, aponta: "Ao longo do belo voto do ministro Ricardo Lewandowski, ontem, a favor das cotas raciais nas universidades brasileiras, foram sendo desmontados, um a um, os argumentos que nos últimos dez anos tanto espaço tiveram na imprensa brasileira. O ministro mostrou que o princípio da igualdade evoluiu do simplesmente declaratório para a fase em que se trabalha para a construção de um país menos desigual" (LEITÃO, 2012, p. 34).

[107] Esse texto, intitulado *Separados legalmente*, também foi publicado em julho de 2012 na *Revista do Clube Militar: a Casa da República*.

fragilidades do senso comum, e isso foi presente também nas falas justificadoras da definição das cotas sociais na Ufes em 2007. Por um lado, muitos dos intelectuais e acadêmicos "militantes" contrários às cotas étnico-raciais mostram um domínio muito profícuo e são grandes referências nas temáticas referentes à religião, às manifestações culturais, ao tráfico negreiro, dentre outros. Não obstante, no tocante às políticas de justiça de promoção da igualdade racial entre as populações indígenas e afro-brasileiras, o aprofundamento se desintegra e se fragiliza, ou se torna inexistente.[108]

Carvalho (2009, p. 75), mentor juntamente com a professora Rita Segato do Projeto das Cotas Étnico-Raciais da UNB, critica os conteúdos dos manifestos contrários às políticas afirmativas:

> Aqueles que procuram destruir as cotas têm o objetivo real, ainda que não dito, de impedir a entrada de milhares de jovens negros e negras nas nossas universidades. Eles até agora têm se *expressado na arena pública* como se *falassem sozinhos*, totalmente indiferentes ao posicionamento dos maiores interessados na continuidade e consolidação dessa política de inclusão (p. 75) [...]. Esses políticos e acadêmicos estão usando toda influência e poder de que dispõem para que nossas universidades regressem à segregação racial que as caracterizou desde o início do século XX até o início da presente década do século XXI, a qual pode ser denominada a década da inclusão étnica e racial no Brasil (p. 68) (grifos nossos).

A ideia é que "falam sozinhos" destoantes da maioria dos interessados na concretização das políticas de inclusão para os sujeitos coletivos de direitos na arena acadêmica e política brasileira. Há uma crítica muito pertinente acerca disso que destrincha a envergadura do que seria a tal "carta pública" em que "todos teriam direitos iguais na República Democrática". A crítica entende que, mesmo sendo um grupo composto por professores universitários, empresários e alguns ativistas de movimentos sociais, não incluindo o segmento dos estudantes, sujeitos principais dessas demandas políticas, eles são basicamente acadêmicos, pois 80 deles são professores universitários e pesquisadores. Grupo composto, dentre eles, por apenas um negro e representado majoritariamente por uma pequena parte da elite acadêmica branca centrada no Eixo Rio-São Paulo. Tal elite branca, de alguma maneira, protegendo seus "nacos de privilégios", solicita a manutenção do racismo institucional que impera histórica e

[108] Entendemos que cabem investigações sobre a ambiguidade entre muitas fundamentações acadêmicas mais amplas sobre as relações raciais brasileiras produzidas por muitos intelectuais e pesquisadores contrários às políticas afirmativas, que, inclusive, são muitas vezes utilizadas pelos intelectuais a favor de tais políticas, e as fundamentações justificadoras das posições negativas, pejorativas e contrárias a essas políticas. A dimensão psicológica, que explica os processos intersubjetivos produtores da inculcação de valores eurocêntricos, etnocêntricos, preconceituosos e racistas nos sujeitos nas relações raciais, poderia provocar essa ambiguidade, fuga e o desvio do foco das desigualdades raciais produtoras das assimetrias raciais no momento das afirmações e das análises contrárias sobre as políticas afirmativas de promoção da igualdade racial?

indiscriminadamente nas universidades brasileiras, assim como a reiteração de índices alarmantes de desigualdades nos bancos catedráticos (BRASIL, 2009).

Há que se considerar que esses argumentos contrários às políticas afirmativas para os afro-brasileiros contidos nos Manifestos e no livro *Divisões perigosas* tiveram uma super-representação na imprensa, como vimos na Tabela 2 de Moya (2013). Não obstante, há que se considerar que opiniões públicas se formam sobre determinados assuntos e são muitas vezes diferentes ou mesmo contrárias àquelas expressas pelos meios de comunicação. Logo, as poucas pesquisas de opinião pública sobre a temática apontam a aceitação de tais políticas por parcela expressiva da população brasileira, contrariamente ao engodo divulgado pela televisão ou por jornais de grande circulação de que a população brasileira é contrária às cotas raciais para os afro-brasileiros no ensino superior (FERES JÚNIOR, 2010).

Uma das maiores pesquisas brasileiras sobre racismo, publicada no livro *Brasil cordial*, aponta que, em 1995, os mais pobres (69,5% dos brancos e 80,3% dos negros que recebem até dez salários mínimos) e os menos escolarizados se manifestaram favoráveis à política de Ações Afirmativas, posição que se inverteu nas camadas mais abastadas e "cultas", nas quais 30,5% dos brancos que recebem acima de dez salários mínimos seriam favoráveis a tais políticas (TURRA; VENTURI, 1995). Já em julho 2006, o *Datafolha* conduziu uma pesquisa com 6.264 entrevistados sobre a percepção da população sobre a temática das Ações Afirmativas para afro-brasileiros e indicou um índice de 65% de aprovação para as cotas raciais e de 87% para as cotas com critérios de baixa renda, as cotas sociais. Essa pesquisa também revelou que a maior parte dos defensores das cotas raciais pertence às camadas mais pobres e menos escolarizadas da população, entretanto o apoio é igual entre negros e brancos (FERES JÚNIOR, 2010).

Dessa maneira, mesmo existindo posições diversas acerca da temática das Ações Afirmativas para afro-brasileiros, há, ao mesmo tempo, uma consolidação na sociedade brasileira referente à aceitação dessas políticas (HERINGER, 2005). A economista da Rede Globo, Míriam Leitão, no "Seminário Mídia e Racismo", realizado em agosto de 2001, na Universidade Cândido Mendes, analisa a relação da imprensa com produção de opiniões numa sociedade racista:

> [...] a imprensa é racista porque a sociedade é racista. Nós sabemos que a imprensa tem a capacidade de formar opiniões. Será que a imprensa estaria realmente reproduzindo opiniões da sociedade, ou estaria ajudando a formar essas opiniões,

> ajudando, neste caso, a reforçar o racismo? É muito difícil saber onde começa e onde termina esse processo. Mas o essencial é perceber que a imprensa caminha junto com a sociedade. Às vezes estamos atrás, às vezes um pouco na frente, às vezes puxando, às vezes sendo empurrados. É um processo de troca permanente. Mas a imprensa não tem o poder de mudar [sozinha] a sociedade, ela é parte da sociedade (LEITÃO, 2007, p. 49).

Esses dados e informações são fundamentais para verificarmos que, por detrás da maior parte da afronta, a implementação das políticas de afirmação de direitos e de cidadania aos afro-brasileiros e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para ambos, representada pelos manifestos e discursos dos intelectuais, estão associadas tanto à negação dessas garantias quanto à perpetuação dos direitos considerados privilégios pelos detentores majoritários dos bens simbólicos e materiais da sociedade brasileira que ainda nos fazem conviver com uma democracia racial de fachada.

A imprensa, representada pelos grandes jornais de circulação, evidenciou o debate das Ações Afirmativas para afro-brasileiros nas universidades, explicitando o conteúdo ou as alegações favoráveis ou contrárias contidos nesses Manifestos acima evidenciados, de forma direita ou indireta, explicitando o "confronto de cunho político" diante de tais direitos em jogo. Os argumentos contrários às Ações Afirmativas, muito presentes nas falas dos sujeitos desta tese, entendemos que se fundamentam nas matrizes discursivas destacadas por Paixão (2008b), ora já elencadas, como também nas retóricas da intransigência engendradas por Hirschman (1992), como veremos.

Dentre os mais de 25 argumentos contrários às Ações Afirmativas para os afro-brasileiros no Brasil, destacamos: a) elas atacariam o princípio do universalismo das políticas e da igualdade jurídica; b) feririam o princípio da meritocracia; c) as cotas diminuirão a qualidade da educação relacionada com o discurso da incapacidade de seus beneficentes; d) as cotas raciais destruirão nossa identidade nacional brasileira marcada pela miscigenação ao impor um sistema de identidade binário; e) as cotas raciais são inviáveis em razão da indefinição: quem seria negro no Brasil? f) as cotas raciais criarão uma racialização da sociedade brasileira; g) a cor de pele e a pobreza são variáveis não relacionadas, já que as posições iniciais desprivilegiadas e a educação deficiente devem ser consideradas, portanto há que se mexer na base da escola pública promovendo um ensino de qualidade; h) as cotas são um instrumento da política neoliberal do sistema capitalista que mantém o *status quo* e divide a classe trabalhadora; i) há que se fazer política para pobres e não para negros; e j) a raça não existe, por isso as cotas raciais ressuscitarão a noção de raça. Entendemos que esses argumentos

contrários não são estanques e estabelecem relações entre eles, visto que são conservadores ao negarem não necessariamente o "racismo disperso", em alguns casos, mas em negar a operacionalização da raça como mecanismo potente de produtor de desigualdades raciais, cujos beneficiadores são a maioria dos que são contra políticas ou os próprios brancos que, "querendo" ou não, nas condições da institucionalização das relações raciais, possuem mais valia-simbólica por pertencerem a tal identidade.

Os argumentos contrários referentes ao descumprimento do princípio universalista de tratamentos dos cidadãos que a política deve pressupor ou ao ataque ao princípio da igualdade jurídica por meio das Ações Afirmativas para afro-brasileiros encontramos em excertos de um texto intitulado *Princípio ausente*, do geógrafo Demétrio Magnoli (2003):

> [...] O sistema de cotas para ingresso nas universidades tem sido defendido com base no interesse em reduzir as desigualdades, promover a diversidade étnico-racial e combater a exclusão. Tais argumentos sustentariam políticas estruturais, como um aumento *dramático de investimentos no ensino público,* e também medidas de ação afirmativa, como a criação de cursos pré-vestibulares gratuitos destinados a estudantes carentes ou grupos excluídos. Mas, de modo arbitrário, prefere-se vinculá-los ao sistema de cotas, *uma política específica que fere o princípio da igualdade formal dos cidadãos* [...]. A suposição de que as cotas reduzem a exclusão costuma ser esgrimida para legitimar a violação da igualdade de direitos individuais. Mas essa suposição não se sustenta. *As cotas inoculam um 'fator racial' na carreira dos profissionais, estigmatizando todos os negros e mulatos com a suspeita de favorecimento acadêmico e, portanto, prejudicando-os no mercado de trabalho.* No fundo, *as cotas reintroduzem, pela porta dos fundos, a crença racista segundo a qual existe alguma relação entre a capacidade intelectual e a cor da pele* [...]. As suas vítimas sociais são os pobres, de todas as cores, para os quais está reservada uma escola pública em ruína (MAGNOLI, *Folha de São Paulo,* 29-7-2003, grifos nossos).

Entendemos que Magnoli (2003), na citação acima, ancora seu fundamento contrário às políticas afirmativas para afro-brasileiros nas universidades, valendo-se de duas bases epistemológicas elencadas por Paixão (2008b): a matriz liberal e a matriz funcionalista. A primeira, em razão de que essas políticas "[...] específicas ferem o princípio da igualdade formal dos cidadãos" e a ideia de sujeito universal; já a segunda porque entende que as desigualdades vivenciadas por afro-brasileiros são frutos da pobreza e de "[...] uma escola pública em ruína" não havendo associação entre a produção do racismo e as desigualdades raciais vivenciadas pelos negros, já que as vítimas são todos os pobres e sujeitos de todas as cores. Os instrumentos conceituais de Hirschman (1992) acerca das retóricas da intransigência também se encontram no discurso de Magnoli. A tese da perversidade se insere quando o autor indica que as cotas estigmatizariam os sujeitos cotistas, ou seja, em vez de melhorar a situação dos negros, essas políticas seriam perversas, já que piorariam a situação deles. As

cotas seriam fúteis, pois elas não se basearam em políticas estruturais, por exemplo, um "[...] aumento dramático de investimentos no ensino público". Haveria também uma ameaça por meio das cotas em razão de que elas "[...] legitimariam a violação da igualdade de direitos individuais" ao se constituírem como políticas diferencialistas.

4.3.2 "De baixo para cima": análise de textos veiculados na grande imprensa

Na contramão das matrizes e das retóricas apostadas por Magnoli (2003), fazendo uma análise de baixo para cima, como Andrews nos propõe, no que tange ao ferimento do princípio da igualdade jurídica inscrita na CF de 1988, indicamos alguns pontos. Antes e depois do julgamento da ADPF nº. 186, acerca da constitucionalidade das cotas raciais no Brasil, já existiram um debate jurídico e práticas políticas que já respaldavam as Ações Afirmativas não apenas para os afro-brasileiros, mas também para as mulheres e os deficientes, dentre outros grupos. Entendemos, como a maioria dos juízes do STF destaca nos dias desse julgamento, que a Ação Afirmativa evidencia o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica para além da abstração da lei.

O ex-presidente do STF Joaquim Barbosa nos aponta que a igualdade material ou substancial, ao se distanciar do formalismo e da abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, aposta, inversamente, numa concepção "dinâmica" e "militante" de igualdade, na qual, necessariamente, são devidamente consideradas e avaliadas as desigualdades concretas que há na sociedade. Tal consideração respalda juridicamente que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se, assim, o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela sociedade (GOMES, 2003), como as de corte racial, étnica, sexual, geracional, por deficiência etc.

Flávia Piovesan (1996, *apud* GOMES, 2003, p. 20) entende que "[...] do ente abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, idade, classe social [...], emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí apontar-se não mais ao indivíduo genérica e abstratamente considerado, mas o indivíduo 'especificado', considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça etc.". Marco Aurélio de Mello (2001, p. 5), também juiz do STF, ressalta a legitimidade, no âmbito da estrutura jurídica brasileira, das Ações Afirmativas para grupos diferenciados:

> [...] Urge a compreensão de que não se pode falar em Constituição sem levar em conta a igualdade, sem assumir o dever cívico de buscar o tratamento igualitário, de modo a saldar dívidas históricas para com as impropriamente chamadas minorias, ônus que é de toda a sociedade [...]. É preciso buscar a ação afirmativa. A neutralidade estatal mostrou-se um fracasso. Há de se fomentar o acesso à educação; urge um programa voltado aos menos favorecidos [...]. Deve-se reafirmar: toda e qualquer lei que tenha por objetivo a concretude da Constituição não pode ser acusada de inconstitucional. Entendimento divergente resulta em subestimar ditames maiores da Carta da República, que agasalha amostragem de ação afirmativa, por exemplo, no artigo 7º, inciso XX, ao cogitar da proteção de mercado quanto à mulher e da introdução de incentivos; no artigo 37º, inciso III, ao versar sobre a reserva de vagas – e, portanto, a existência de quotas –, nos concursos públicos, para os deficientes; nos artigos 170º e 227º, ao emprestar tratamento preferencial às empresas de pequeno porte, bem assim à criança e ao adolescente.

A questão que nos inquieta abrange os seguintes questionamentos: se a estrutura jurídica, política, filosófica e científica que respalda as Ações Afirmativas para mulheres e deficientes é a mesma que respalda as Ações Afirmativas para os grupos étnico-raciais, como afro-brasileiros e indígenas, por que não encontramos no Brasil o mesmo rechaçamento e as mesmas teses da perversidade, da ameaça e da futilidade do mesmo matiz reacionário em direção às mulheres e aos deficientes, mesmo considerando o machismo e os preconceitos que tais grupos ainda sofrem em nossa sociedade? Quando os deficientes, a partir de suas lutas coletivas, recebem do Estado garantias de direitos efetivos de cidadania para combater seus mecanismos específicos de desigualdades, serão considerados inferiores, incapazes e/ou estigmatizados, como são, muitas vezes, os negros quando lutam por Ações Afirmativas nas universidades? Por exemplo, possibilitar rampas aos cadeirantes e formação de professores específica em libras, como políticas afirmativas, para facilitar suas práticas pedagógicas com os surdos, seria uma afronta aos princípios humanos e uma desigualdade às avessas, como é, às vezes, vista a implementação das cotas raciais para os negros? Entendemos que a negação do mesmo critério político utilizado nas políticas afirmativas para as mulheres e os deficientes, em relação aos afro-brasileiros, relaciona-se com tentativas ideológicas e políticas de manutenção do *status quo* que mantêm, no espaço da universidade, certa proteção dos "privilégios" dos direitos sociais para os brancos. Peter Fry não vai nessa direção analítico-política:

> [...] Mas há uma diferença fundamental entre as cotas para as mulheres e deficientes físicos por um lado, e para negros do outro. Todos nós sabemos quem são as mulheres e quem são os deficientes físicos. Mas não temos a mesma certeza sobre 'brancos' e 'negros' [...]. Cotas para mulheres e deficientes físicos não produzem mulheres e deficientes físicos. Somos mulheres ou homens, identidades reconhecidas por todos. *Cotas para 'negros' podem ter o efeito de produzir apenas negros e brancos; uma cisão racial no país* [...] (FRY, *O Estado de São Paulo*, 9-7-2006, grifos nossos).

Não obstante, entendemos, inexoravelmente, que as Ações Afirmativas, assim como não desqualificam os outros sujeitos coletivos já mencionados, também não o fazem com os afro-brasileiros, como não criarão uma "cisão racial", como querem Fry e Maggie, por meio de uma política cujo fim, dentre outras indicações, é dirimir as desigualdades raciais para possibilitar a garantia de direitos direcionados à construção de uma cidadania plena. Ao contrário, representam a confirmação de sujeitos de direitos, conscientes de suas condições de credores sociais do País que promoveu a acumulação primitiva do capital pela exploração do trabalho escravizado, como também não ofereceu, em muitos anos, nenhum tipo de reparação ou mecanismos estatais de inclusão e, ao longo dos tempos, em linhas gerais, continua negando-lhes uma cidadania plena por meio de múltiplas formas de exclusão social vigentes na sociedade, dentre as quais, a negação do acesso ao ensino superior, uma das mais nefastas, principalmente no que tange aos cursos considerados de grande prestígio social (CARNEIRO, 2011).

Outra dimensão questionável do argumento de Magnoli (2003) é a fragilidade do princípio universalista cometida pelas políticas afirmativas demarcadoras das diferenças como mecanismos de reconhecimento social e de direitos. Se os afro-brasileiros, cujas marcas das diferenças são utilizadas socialmente como mecanismos produtores de desigualdades raciais, não são respaldados ou beneficiados politicamente pelo reconhecimento das diferenças como veículos que atingem o princípio isonômico da justiça, entendemos que esse processo permite a reprodução das desigualdades raciais e a manutenção dos privilégios para os brancos. Como já destacamos, ao nos ancorarmos em Fraser (2002, 2006), entendemos que as políticas diferencialistas ou de reconhecimento juntamente com as políticas de redistribuição, tendo a classe como o alvo central, não produzem dicotomias e exclusões entre ambas, já que estão alicerçadas pelo recorte bidimensional de justiça ou a partir de um mútuo entrelaçamento entre o universal e o particular ou, ainda, em uma visão não reducionista e articulada entre as categorias de raça e de classe apontada por Hall. A professora da USP e militante do Geledés, Sueli Carneiro (2003), evidencia na imprensa, diferentemente de Magnoli, a interdependência entre as políticas universalistas e as políticas diferencialistas:

> A defesa intransigente das políticas universalistas no Brasil guarda, por identidade de propósitos, parentesco com o mito da democracia racial. Ambas realizam a façanha de cobrir com um manto 'democrático e igualitário' processos de exclusão racial e social que perpetuam privilégios. Postergam igualmente o enfrentamento das desigualdades que conformam a pobreza e a exclusão social. Nesse sentido, o debate universalização x focalização se constitui um embuste se não admitirmos que historicamente as políticas universalistas não vêm realizando a sua concepção ideal de romper com a graduação de direitos. Para que elas possam corresponder a essa

> concepção ideal, é mister o reconhecimento dos fatores que vêm determinando a reprodução das desigualdades que elas vêm eternizando e tomar a focalização como um instrumento de correção desses desvios históricos [...]. Ou seja: a realização dos ideais das políticas universalistas no Brasil depende de sua focalização nos segmentos sociais que historicamente elas mesmas vêm excluindo [...] (*Correio Braziliense*, 25-4-2003).[109]

Outro argumento muito debatido na imprensa e utilizado para contrapor às Ações Afirmativas para os afro-brasileiros no ensino superior é o da meritocracia, como vemos em dois editoriais abaixo da Folha de São Paulo:

> *O tema da 'inclusão social' passou a ser dominante no debate intelectual sobre o ensino superior do país, e isto está prejudicando a discussão de outros temas fundamentais.* Uma forte pressão 'igualitarista' também está afetando instituições que deveriam ter como base os *valores tradicionais da academia: competência, competição e concentração de talentos, de uma 'elite' do conhecimento.*[110] [...] Um dos temas que Schwartzman considera excluído pela concentração do debate na 'inclusão' é a necessidade de um país ter universidades de classe internacional. 'Um país precisa de instituições que tenham *concentração de talentos*, sólidas, com competência em recursos humanos capazes de dialogar e entender o que se passa no resto do mundo', afirma Schwartzman (*FOLHA DE SÃO PAULO*, Editorial, 10-11-2004, grifos nossos).

> O mérito caracteriza a universidade. Da instituição, deve participar, seja como aluno, seja como mestre, apenas quem, sob critérios públicos e objetivos, demonstre domínio sobre uma área do saber. Não basta ao candidato conhecer o mínimo, como defensores da reserva de vagas apregoam. É preciso que sobressaia, na disputa, com outros competidores. Nessa relação, *atributos de origem social não deveriam ser levados em conta, pois redundam em relativizar a excelência.* A sociedade precisa decidir se quer mesmo optar por fazer justiça social *combatendo os efeitos de um problema, e não as suas causas. Esta Folha entende que a universidade não é local adequado para tal experimentalismo.* De todo modo, é preciso ter em mente que a opção pelas cotas não se faz sem custos. E o custo é prejudicar o futuro do ensino e da pesquisa de ponta no Brasil (*FOLHA DE SÃO PAULO*, Editorial, 7-10-2006, grifos nossos).

Entendemos, por um lado, que essas duas citações se alicerçam na matriz liberal proveniente da tradição teórica neoclássica, apontada por Paixão (2008b), haja vista que a meritocracia pressupõe que são os próprios indivíduos que deverão lograr e ampliar, por seus próprios

---

[109] Essa citação também pode ser encontrada no livro da autora intitulado *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*, especificamente no artigo *Focalização versus Universalização*, nas páginas 97 a 99 (CARNEIRO, 2011).

[110] O mestre em educação, Sérgio Majeski, ex-aluno do PPGE-Ufes, ao ser entrevistado no programa de televisão capixaba chamado "Entrevista em Debate", analisa a aprovação da Lei nº. 12.711/2012, que regula as cotas sociais e raciais no Brasil. Para ele, "[...] o problema não está na universidade, está na base [da escola pública]. [...] Até que ponto a universidade foi criada para fazer justiça social? A universidade é centro de excelência de formação e de pesquisa" (MAJESKI, *Programa Entrevista em Debate*, 25-9-2012, transcrição nossa). Entendemos que essa análise se ancora na matriz liberal, visto que os problemas sociais não cabem à universidade, porque, além de ela dever ser "neutra" nessas questões, sua preocupação deve se restringir à formação de excelência. Assim, cabe aos indivíduos chegar até ela por mérito, independentemente das assimetrias raciais, classistas, sexuais e dos problemas de injustiças sociais etc. que obstaculizam seus acessos; assim como na tese da futilidade, pois a solução não atinge a origem do problema, a base da escola pública. (Essa entrevista pode ser acessada neste site: <https://www.youtube.com/watch?v=PuCFaCAjysg>. Acesso em: 20 out. 2014).

méritos, a produtividade marginal de seus ativos, como trabalho, terra ou capital, conquistando variados níveis de prestígios ocupacionais e elevados rendimentos. Por outro lado, consideramos que o primeiro editorial se relaciona com a matriz funcionalista, na versão da teoria do capital humano pressuposta do entendimento de que as extremas desigualdades sociais adviriam da desigualdade individual em termos do acesso aos ativos educacionais, originados de fatores econômicos e institucionais, já que haveria uma correlação positiva entre o investimento de cada trabalhador na sua escolarização e na sua formação profissional e o seu nível de rendimento que permitiria uma assepsia da universidade no que tange a ações que ajudariam o aluno a adquirir o "suposto" talento, "competência" ou a fazer parte da "elite do conhecimento".

Quanto às retoricas da intransigência engendradas por Hirschman (1992), encontramos a tese da ameaça e a tese da futilidade nos editoriais da *Folha de São Paulo* elencados. No primeiro, identificamos a tese da futilidade, porque o tema da inclusão, permitido pelas Ações Afirmativas no ensino superior, está prejudicando a "discussão de outros temas fundamentais", como "os valores tradicionais da academia", como competência, competição e concentração de talentos, de uma "elite do conhecimento". Dessa maneira, tais atitudes obliteram nossas universidades na conquista da "classe internacional" de qualidade e eficiência. Portanto, essa temática impede a discussão e a efetivação de mudanças estruturais na universidade ao se submeter apenas a mudanças cosméticas e de fachada. Esta ideia, a tese da futilidade, também se encontra no segundo editorial, quando este aponta que os "atributos de origem social não deveriam ser levados em conta, pois redundam em relativizar a excelência". Já a tese da ameaça se encontra no segundo editorial quando ressalta que a universidade se presta a um "experimentalismo", optando pelas cotas, e que é preciso considerar que não se faz isso sem custos, visto que as cotas prejudicariam o futuro do ensino e da pesquisa de ponta no Brasil.

É a ideia de que a materialização de tais políticas nas universidades públicas fere o princípio clássico do universalismo burguês, tendo o mérito um de seus instrumentos de garantia de direitos sociais. Entendemos que o mérito é interessante quando ele veio substituir ou abolir os privilégios ou "direitos de heranças", típicos do *ancien régime*, dando fim às distinções e discriminações baseadas na linhagem ou *rang*, à rígida e imutável hierarquização por classes sociais (GOMES, 2003). Mas, num país como o Brasil, marcado, principalmente, por assimetrias classistas, sexistas, racistas, o mérito de uma "luz no fim do túnel" vira-se "uma

luz de um trem vindo ao contrário" da afirmação de direitos, de cidadania plena e de justiça social de pobres, afro-brasileiros, indígenas, mulheres, homossexuais, nordestinos, deficientes etc.

Em alguns casos, evidente, na disputa do vestibular, é interessante a analogia que se pode fazer com uma corrida, em que alguns, os aquinhoados, saem da largada com uma Ferrari, e os sujeitos coletivos, excluídos por serem diferentes, saem da competição sem calçado, mesmo considerando, e aí o mérito é muito maior, que muitos pobres e afro-brasileiros sem muitas condições materiais e tendo trajetórias marcadas por preconceitos e discriminações raciais logram sucesso[111] na carreira acadêmica, profissional e pessoal. Logo, podemos indagar: o mérito dos sujeitos que vivem diferenciadas desigualdades ao longo de suas trajetórias se restringe apenas à aprovação nas provas que se fez em três a quatro dias, ou consideram-se também, além dessa questão, seus sofrimentos sociais e a precarização econômica que o acompanharam? A universidade deve se preocupar com essas questões ou ficar à mercê estritamente de padrões de excelência que obliteram, omitem ou invisibilizem os mecanismos perversos de reprodução social das desigualdades de classe, de raça, de etnia etc.? Portanto,

> O discurso do mérito é o pilar do conservadorismo e da reação à inclusão étnica e racial no Brasil. Ela foi produzida e vem sendo reproduzida pela nossa classe acadêmica desde a instituição do vestibular nos anos sessenta do século passado. Todos os modelos de vestibular usados no Brasil nivelam o candidato na hora da prova, o que é uma injustiça, pois não é computado o esforço prévio daqueles que tiveram menos condições para preparar-se, nem é avaliado o potencial relativo dos candidatos. Os vestibulares estão eivados de problemas que nunca foram colocados em questão. Exemplos: questões erradas, nem sempre reconhecidas, corrigidas ou anuladas; questões ambíguas; diferenças de ênfase e de preferência de conteúdo de uma universidade para a outra; influência de valores e ideologias na escolha de questões e nos critérios de correção por parte dos examinadores; falta absoluta de correlação entre a classificação no vestibular e o rendimento alcançado durante o curso escolhido, o que demonstra que o vestibular não escolhe necessariamente os melhores candidatos, nem os mais motivados, nem os que têm maior potencial para desempenhar a carreira escolhida. Em suma, o vestibular é um sistema absolutamente falido de seleção e a meritocracia, uma ideologia de disfarce e proteção de um *status quo* que é excludente sob o ponto de vista da classe, da raça, da etnia e até da região, ou localidade (CARVALHO, 2005, p. 1).

Dessa maneira, entendemos que o vestibular é apenas um dos mecanismos que podem ser utilizados para o acesso à universidade, haja vista que os proponentes das Ações Afirmativas não apregoam o seu fim, até porque os cotistas fazem as mesmas provas e avaliações dos não

[111] Um exemplo interessante muito divulgado na televisão, nas redes sociais e na imprensa em 2012 foi o caso da mineira Ercília Stanciany, ex-catadora de lixo, de 41 anos que foi aprovada no vestibular da Ufes para o curso de Artes Plásticas. Ercília interrompeu seus estudos na infância após terminar a 4ª série do ensino fundamental. Não obstante, depois de adulta, continuou a estudar pelos livros que encontrava no lixo.

cotistas. Assim, o que está em pauta é uma reelaboração, a partir de cotas, das formas de acesso ao ensino superior, de modo a torná-las mais justas e eficazes como instrumentos de avaliação e ajustadas às mudanças e às dinâmicas sociais brasileiras. Tal justeza se pauta na consideração de fatores, como filiação racial, origem escolar, renda, local de moradia, dentre outros, juntamente com a capacidade de superar obstáculos sociais (FERES JÚNIOR, 2009).

Há que considerarmos também que o vestibular é um método duvidoso[112] de aferição de conhecimento. De acordo com uma pesquisa realizada na USP, pelo Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação (Naeg), constatou-se que não há uma relação mecânica entre nota do candidato no vestibular e seu rendimento no curso. Não necessariamente o aluno que teve uma das melhores notas no vestibular terá um maior grau de aproveitamento do curso no decorrer dos anos, como o contrário também é pertinente. O candidato aprovado com uma das últimas notas de corte de acesso pode ter um desempenho satisfatório ou superior aos que logram as primeiras colocações no curso pleiteado (DOMINGUES, 2008b; CARVALHO, 2011).

Continuando a questionar a supremacia do mérito como mecanismo exclusivo e eficaz de acesso à universidade, esboçamos também o caso dos estudantes de países africanos e da América Latina que ingressam, por meio de acordos diplomáticos entre embaixadas, como já mencionamos nesta tese, em certas universidades públicas federais brasileiras, dentre elas, a USP, e que não são submetidos a nenhum tipo de avaliação por tais instituições. Esses estudantes, mesmo tendo, relativamente e em alguns casos, uma formação escolarizada mais defasada que a dos brasileiros, sintomaticamente, não têm seus níveis de excelência questionados ao término dos cursos, haja vista que o potencial deles é equiparado ou superior ao de qualquer outro estudante não negro brasileiro. Isso é mais uma prova de que o discurso de excelência da universidade só serve para balizar o ingresso, e não o produto do processo educacional (DOMINGUES, 2008b).

Então, se nos deslocarmos de posições deterministas do acesso à universidade, ancoradas em concepções únicas de mérito, como quer a matriz liberal de entendimento da questão das

[112] Uma prova das fragilidades do vestibular como mecanismo único de aferição do conhecimento dos candidatos às universidade foi o resultado de reportagens publicadas indicando que os reitores de nossas principais universidades públicas não passariam no vestibular de suas próprias seleções, caso se submetessem aos testes, assim como a maioria dos alunos aprovados num vestibular também teriam grandes chances de não passar, caso fossem submetidos a ele no ano seguinte. Isso corrobora a tese de que o vestibular é apenas uma dos métodos de seleção que pode ser substituído por outros, já que ele não tem relação causal com a *performance* futura (FERES JÚNIOR, 2009).

Ações Afirmativas para os afro-brasileiros, entenderemos que, de fato, como bem ressaltou Paixão (2008b), qualquer aceitação da persistência de mecanismos discriminatórios impeditivos da plena mobilidade social por parte dos indivíduos destrói o projeto liberal, já que isso geraria assimetrias sociais prorrogáveis ao longo do tempo, resultadas de determinações *adscritas*, como a etnia, a raça, o nascimento, a região etc.

Assim, se é certo que, por um lado, a Ação Afirmativa não é um princípio de política capaz de universalizar a cidadania das massas, também é certo, por outro, que ela tem o princípio de, em curto e médio prazos, possibilitar a desracialização de elites meritocráticas, sejam elas econômicas, sejam intelectuais. A justeza das Ações Afirmativas é sua ancoragem na desracialização, desetnização ou dessexualização de elites, e não num ataque à formação de elites em geral. Como já destacamos, ela é, em certo sentido, uma defesa da legitimidade do mérito e uma tentativa de livrá-lo da contaminação de desigualdades raciais, étnicas ou sexuais. A sua virtude é evitar que mecanismos meritocráticos concentram no topo indivíduos de um mesmo grupo racial, étnico ou sexual (GUIMARÃES, 2009b).

O discurso contrário às Ações Afirmativas para afro-brasileiros na universidade calca-se também no argumento de que tais políticas diminuirão a qualidade da educação universitária relacionando tal queda com a incapacidade de seus beneficentes, como podermos ver nos escritos de Kamel e Nassif:

> Recebi um bom número de e-mails sobre a coluna 'As cotas nas universidades' em que critico a proposta. *A base da argumentação é que o aluno que não foi bem preparado no ensino médio não terá condições de acompanhar o ritmo da universidade.* De duas uma: ou se rebaixará mais ainda o nível, para se adequar a eles; ou *eles abandonarão o curso por incapacidade de acompanhar o ritmo.* O que se sugeria era uma *política que identificasse os melhores alunos nas escolas públicas e os amparasse desde cedo*, permitindo que chegassem ao vestibular em igualdade de condições com aqueles de melhor renda [...] (NASSIF, *Folha de São Paulo*, 27-02-2004).
>
> [...] Os negros brasileiros não precisam de favor [por meio das cotas raciais]. Precisam apenas de ter acesso a um ensino básico de qualidade, que lhes permita disputar de igual para igual com gente de toda cor (KAMEL, jornal *O Globo*, 29-6-2004, p. 7).

Novamente percebemos o discurso da meritocracia alicerçada na matriz liberal e na matriz funcionalista, tanto no argumento baseado na perda da "qualidade" com a inserção de outros sujeitos pelas Ações Afirmativas na universidade, quanto no que advoga que a

"incapacidade"[113] dos sujeitos beneficiados dessas políticas, principalmente os afro-brasileiros, os impede de "acompanhar o ritmo" da universidade, acarretando a ideia de que eles "abandonarão o curso". A sugestão de Nassif de escolher os melhores alunos, amparando-os desde cedo para chegar à universidade com melhores condições de igualdade em vez de adotar políticas diferencialistas, entendemos que se baseia na tese da futilidade descrita por Hirschman (1992), já que tal escolha seria mais viável ou estrutural do que as políticas específicas para grupos identitários. Portanto, trata-se de uma tese que deve ser considerada tanto no debate quanto na definição de políticas públicas, já que elas também se inserem nessa seara, no entanto é uma tese conservadora, intransigente. Uma das pesquisadoras pioneiras nos estudos sobre identidade, ascensão social e trajetórias do negro na universidade carioca, Moema de Poli Teixeira (2003, p. 154), analisa o imaginário coletivo acerca da relação do negro com a universidade:

> Para o negro que chega até a universidade paira sempre a dúvida sobre a sua 'capacidade intelectual' para estar ali. No fundo seria a mesma atitude de 'suspeição' que o ronda em todos os lugares a que tem acesso. Nem a universidade, um lugar tão mais 'politizado' que a maioria dos outros espaços públicos, onde pode ser encontrada a 'academia', está incólume a este tipo de expectativas em relação aos negros. Aqui, suspeita-se muito da sua 'inteligência'. Será que ele tem condições reais de acompanhar o curso? Em geral espera-se dele, *a priori*, um desempenho mais fraco, uma bagagem cultural mais deficiente.

A realidade histórica é tão dinâmica que o discurso sobre a "incapacidade" dos sujeitos ou o referente à perda da qualidade da universidade caíram por terra. Tal fato se justifica quando se analisam os dados sobre o rendimento acadêmico desses sujeitos no contexto do já relativo acúmulo de experiências de Ações Afirmativas na academia brasileira. Indicamos que a avaliação do sistema de acesso à universidade brasileira, por meio das Ações Afirmativas, por dados científicos, seja relevante para entender tal sistema e se deslocar de "achismos" e das representações ideológicas contrárias muito presentes no debate das Ações Afirmativas para estudantes oriundos da escola pública, negros e indígenas. Isso é pertinente para que se adentre na avaliação do impacto dessas ações nos espaços acadêmicos. Entendemos, portanto, que a sustentação de argumentos convincentes sobre essas políticas deve se dá pelo exercício analítico de investigação (QUEIROZ; SANTOS, 2007).

[113] Na época do debate sobre as cotas na Ufes, a questão da "incapacidade" também veio à tona. O jornal *A Tribuna*, numa matéria sobre esse tema, exibe várias opiniões, dentre elas, a do diretor acadêmico do Pré-Vestibular UP, Antônio Carlos Bravi, que diz sobre a proposta de cotas: "[...] acaba a emenda saindo pior do que o soneto, garantindo lugar na universidade para quem não sabe nada" (A TRIBUNA, 24-3-2006, p. 7).

Em pesquisa do Ipea[114] abarcando o universo de 54 universidades públicas que nos últimos oito anos adotaram o sistema de cotas no País, verificamos que, em pelo menos quatro, distribuídas pelos principais Estados, os afro-brasileiros apresentaram um desempenho acadêmico próximo, similar ou até melhor em relação aos não cotistas. Os resultados preliminares do aproveitamento dos cotistas na Universidade de Campinas (Unicamp), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na UNB e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) derrubam o mito de que os afro-brasileiros, os pobres, os indígenas e os alunos de escolas públicas, por meio das Ações Afirmativas, estariam tendo "privilégios" em relação aos outros grupos ou "entrando pela janela" nas instituições superiores da rede pública.

Segundo essa pesquisa, no biênio de 2005 e 2006, os cotistas obtiveram maior média de rendimento em 31 dos 55 cursos da Unicamp, assim como um Coeficiente de Rendimento (CR) igual ou superior ao dos não cotistas em 11 dos 16 cursos da UFBA. Já na UNB, os não cotistas lograram maior índice de aprovação com 92,98% contra 88,90% dos cotistas, como também uma maior média geral do curso, tendo 3,79%, contra 3,57% dos cotistas, porém 1,76% dos não cotistas trancou as matérias, contra 1,73% dos cotistas.

Cardoso (2008), em sua pesquisa de mestrado, analisa os níveis de evasão e de rendimentos dos cotistas, considerando o efeito da política de cotas na UNB. De acordo com seus resultados: o desempenho médio dos cotistas no vestibular é semelhante ao dos não cotistas; as cotas são efetivas com a finalidade de incrementar a participação de negros entre os aprovados para os cursos socialmente valorizados; as cotas propiciaram um aumento na representação dos afro-brasileiros entre os aprovados, permitido pela duplicação do aumento da oferta de vagas; o rendimento acadêmico dos cotistas é semelhante ao dos não cotistas, mas os cotistas de cursos de maior prestígio das Ciências Exatas, Biológicas e Engenharias merecem atenção especial, já que obtiveram rendimento substantivamente inferior aos dos alunos do sistema universal; os cotistas evadem em proporções menores que os não cotistas;

e, além disso, os cotistas que trabalhavam e estavam indecisos sobre a escolha do curso, no momento da inscrição, evadiram em maior proporção que os cotistas que não trabalhavam ou estavam absolutamente decididos quanto à escolha do curso. Como veremos mais adiante, o

[114] Essa pesquisa está disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI2907127-EI306,00-Ipea+cotistas+tem+melhores+notas+em+universidades.html>. Acesso em: 1 mar. 2014.

rendimento dos cotistas da Ufes também não se distancia dos dados positivos dessas universidades aqui destacadas.

Nas redes sociais, os detratores das Ações Afirmativas para os afro-brasileiros, diante do relativo sucesso e das indicações positivas do rendimento dos cotistas na média geral dos cursos nas universidades brasileiras, continuam "jogando água no fogo" asseverando o seguinte argumento: "[...] então, já que eles têm competência para cursar a universidade com sucesso, não precisariam de cotas, eles alcançariam a aprovação através exclusivamente do vestibular tradicional". Uma pergunta que desestabiliza tal argumento pode ser: por que muitos cotistas, antes das cotas, não chegavam à universidade e precisaram dela para lograr o acesso? E as barreiras raciais, de classe, de gênero que muitos sujeitos vivenciam ao longo de suas trajetórias? O que está por trás dos discursos que ocultam os mecanismos das desigualdades raciais e sociais e que guardam posições deterministas da incapacidade que negam políticas viabilizadoras para os sujeitos coletivos desiguais? Arroyo (s/d) incisivamente, "colocando querosene no fogo",[115] critica a relação do embuste da incompetência com as marcas distintivas dos sujeitos coletivos:

> [...] Nessa cultura político-pedagógica as passagens de margem serão condicionadas. Só passam aqueles que se esforçam por sair do pólo negativo, que fizerem um percurso exitoso. O ideal do mérito está tão arraigado que termina operando diante dos fracassos como mecanismo de confirmação da sua condição de marginais porque preguiçosos, sem valores de esforço, de êxito para saírem da outra margem. Ou sem consciência de estarem nessa margem. Outra condição é que a passagem será individual. *Os indivíduos não os coletivos serão capazes de fazer percursos, se se afastarem dos seus coletivos sócio-étnico-raciais, dos campos e das periferias incapazes de percursos de passagem como coletivos porque lhes é inerente serem indolentes, inferiores em valores, moralidade, competências, inclusive inconsciência.* Consequentemente as políticas de ir tirando indivíduos de seus coletivos marginais nunca acabarão. As imagens dos coletivos como marginas terminam sendo funcionais a realimentar políticas e pedagogias e o próprio pensamento sócio-educativo que se auto-legitimam em oferecer pontes, percursos de passagem. Um círculo fechado que se vem lastrando na história das políticas e das pedagogias e teorias sócio-educativas. Sem a existência de marginais perdem sua razão de ser. Como quebrar esse círculo fechado? (ARROYO, s/d, grifos nossos).

Assim, os contrários ao sistema de Ações Afirmativas, pela via única e exclusivamente do mérito, entendem o indivíduo sem nenhuma distinção ou diferenciação, apostando em tratamentos universalistas, como já explicamos nesta tese. Interessante destacar que esses arautos propõem como alternativa ao sistema de cotas raciais duas opções interdependentes

[115] O grupo de rap *Racionais MC's,* numa música chamada *Capítulo 4 Versículo 3*, utiliza a expressão *Violentamente pacífico* indicando processos de conscientização política distanciados de mecanismos alienantes: "Minha palavra vale um tiro... eu tenho muita munição [...]. [Ela está na] fronteira do céu com o inferno. [É um] astral imprevisível, como um ataque cardíaco no verso. Violentamente pacífico, verídico. Vim pra sabotar seu raciocínio".

mais conhecidas em seus argumentos contrários: o mérito como valor hegemônico de disputas individuais e a negação da questão racial como mecanismo discriminatório presente nas relações de poder e vinculada, principalmente, ao sistema educacional.

Dessa maneira, Moya (2013) aponta que, ao evidenciarem que as políticas para os grupos raciais violam o tratamento igualitário mediado pelo mérito, os contrários as posicionam com subterfúgios paliativos e de baixo custo que concorrem com a melhoria do ensino público. O discurso da melhoria da educação básica da escola pública, geralmente, é a alternativa mais enfatizada ou proposta pelos contrários às políticas afirmativas para os afro-brasileiros, como vimos na fala de Ali Kamel, e que também encontramos muito nas falas dos sujeitos desta pesquisa. Nesse entendimento, os propositores das Ações Afirmativas negam a melhoria da educação básica separando as duas coisas. Assim, o que está por detrás ou em jogo nessas análises e proposições contrárias às políticas afirmativas para os afro-brasileiros, principalmente, na universidade?

O fundamento dessa proposta vincula-se ao raciocínio de que, se é a escola pública que tem prioridade no ingresso à universidade, acredita-se que a classe média colocará de novo seus filhos na escola pública e pressionará que esta melhore sua qualidade. Se ela melhorar, os afro-brasileiros serão indiretamente beneficiados, já que a maioria estuda em escolas públicas; não obstante, tal implicação direta escamoteia ou isenta elementos nessa simulação para avaliar realisticamente suas consequências. Na contramão, há que se considerar que os estudantes afro-brasileiros estão perdendo, na disputa milimétrica, as poucas vagas existentes em nossas universidades públicas, tanto para os brancos oriundos de escolas privadas quanto para os brancos das escolas públicas, que têm maior riqueza familiar e um maior capital cultural e de autoconfiança.

Dessa feita, se abrirmos cotas apenas para os egressos das escolas públicas, ingressarão majoritariamente os brancos mais ricos que, ao deixarem de pagar a escola privada, terão ainda um recurso econômico extra para investir numa preparação complementar de seus filhos brancos (CARVALHO, 2011). Além, evidente, de negar o racismo como mecanismo de assimetria racial no ensino superior. Isso é muito nítido, por exemplo, no Espírito Santo, com o perfil dos alunos do Ifes que ocupavam a maior parte das vagas do sistema reserva de vagas da Ufes nos Cursos de Medicina e Odontologia, para citar alguns. Tal sistema se baseava, antes da Lei nº. 12.711/2012, em critérios socioeconômicos [que era de até sete salários mínimos por família] e de origem escolar pública.

Não obstante, entendemos que os propositores das Ações Afirmativas para os afro-brasileiros no ensino superior, em momento nenhum apregoam o fim do investimento na educação básica ou dicotomizam a relação entre esta e a proposição dessas ações. O que eles entendem é que a história da escola pública, em razão também das hierarquias raciais, foi marcada, no dizer de Carvalho (2011), por um "confinamento racial" que se constituiu como instrumento produtor de assimetrias raciais. A escola pública, dentro de uma estrutura societária racista, reproduz o racismo, portanto há que se considerar esse instrumento na definição das políticas públicas. Entendemos que, se reservarmos as Ações Afirmativas para alunos exclusivamente oriundos de escolas públicas como substitutivas das políticas de reconhecimento, conforme as Ações Afirmativas se apresentam, como querem Fry, Maggie, Kamel e Magnoli, provavelmente não superaremos a desigualdade racial no ensino superior brasileiro produtora das discrepâncias nos bancos catedráticos da academia brasileira.

Como já dissemos, as políticas étnico-raciais são mecanismos que lidariam com as desigualdades acumuladas historicamente e com as atuais e se apresentam como alternativa emergencial e provisória, ao passo que a melhoria da rede pública de ensino exige um esforço de médio e longo prazo, portanto, no mínimo, um ciclo de uma geração. Nessa direção, há um destaque:

> Ricardo Henriques, pesquisador do IPEA, diz que em 13 anos os brancos devem alcançar a média de oito anos de estudo. Os negros só atingirão essa meta daqui a 32 anos. Ou seja, só daqui a três décadas brancos e negros conseguiram concorrer em pé de igualdade a uma vaga no ensino superior [...]. Se apostarmos apenas na melhoria da escola pública que temos agora, teremos que esperar 32 anos para alcançar uma igualdade escolar entre brancos e negros. Temos então que intervir imediatamente no sistema de reprodução desta desigualdade, sob pena de sermos coniventes com a condenação de uma geração inteira de jovens negros à exclusão e à desigualdade [...]. Temos que construir uma academia que reflita a diversidade racial e étnica da nossa nação, para melhor pensar as soluções urgentes de que necessitamos para os graves problemas da nossa sociedade (CARVALHO, 2011, p. 59).

> É necessário reestruturar a educação no Brasil, garantindo ensino público, gratuito e de qualidade para todos. [Entretanto], até lá não podemos nos manter enclausurados nos limites de uma 'meritocracia' que desconsidera a composição socioeconômica e cultural da nação brasileira [utilizada como mecanismos de desigualdades no ensino superior]. É necessário muito mais. A reserva de vagas [por meio das cotas] é um grande passo na jornada do povo brasileiro em busca de sua emancipação e da justiça social (Bruno, jornal *O Globo*, 7-10-2002, p. 7).

O discurso da diversidade do grupo de cor/raça acoplado ao da indefinição de quem seria negro no Brasil ampara-se na discussão da miscigenação[116] brasileira, que justifica a ideia de democracia racial no Brasil, que, por conseguinte, blindará qualquer tentativa de implementação de políticas afirmativas de combate às assimetrias raciais no ensino superior, no mercado de trabalho, na política, na mídia etc. baseada na clássica alegação da nossa fluidez identitária. A imprensa contemplou tais justificativas:

> A favor do contra está a *artificialidade de tal política*, que não pode ser implementada tal qual *varinha de condão*. Talvez no contexto norte-americano a saída responda ao velho modelo do 'one drop blood', que implicou na racialização da questão, quando desigualdade era entendida na chave dos direitos civis. No Brasil, porém, *o contexto político é outro, os critérios se misturam e não é o caso de cair no discurso cômodo da vala comum.* Em primeiro lugar, seria preciso enfrentar a problemática questão da nomenclatura. Diante da aplicação escorregadia dos termos – que variam em função da situação social –; do uso pragmático das cores, que fez com que, diferente dos cinco termos do IBGE, chegássemos a 136 classificações na última Pnad: da realidade de *designações curinga, como pardo*, que nada dizem; como é que se determinam fronteiras de cor e, no limite, quem é negro no Brasil? (SCHWARCZ, *Folha de São Paulo*, 29-8-2001, grifos nossos).

> São políticas corretivas que podem fazer sentido em países onde não houve miscigenação e as etnias se mantêm segregadas, preservando sua identidade aparente. Não é o caso do Brasil, cuja *característica nacional* foi a *miscigenação maciça*, seguramente a maior do planeta. Aqui é duvidosa, quando não impraticável, qualquer tentativa de *estabelecer padrões de 'pureza' racial* [...] (*Folha de São Paulo*, Editorial, 27-4-2012, grifos nossos).

Entendemos que o artigo de Schwarcz e o editorial da *Folha de São Paulo* justificam o caráter miscigenado da nação brasileira se pautando na Matriz Racial-Democrática e na Matriz Nacionalista. No encalço dessas matrizes, a "artificialidade" das políticas afirmativas para os afro-brasileiros, e aqui já entra a tese da futilidade engendrada por Hirschman, efetiva-se em razão da mistura racial e do sistema "escorregadio" de classificação racial com mais de 136[117]

[116] No contexto do debate político do projeto de cotas raciais no Senado, o senador do DEM, Demóstenes Torres, apregoa que as tais políticas não se justificam no Brasil, porque o "[...] que existe é uma identidade brasileira, plural, diversa e miscigenada, na qual os valores nacionais são vivenciados pelos negros e brancos" (TORRES, *O Estado de São Paulo*, 16-6-2010).

[117] A autora está mencionando as autoclassificações encontradas no censo de 1976, que foram: "1) acastanhada; 2) agalegada; 3) alva; 4) alva-escura; 5) alvarenta; 6) alva-rinta; 7) alva-rosada; 8) alvinha; 9) amarela; 10) amarelada; 11) amarela-queimada; 12) amarelosa; 13) amorenada; 14) avermelhada; 15) azul; 16) azul-marinho; 17) baiano; 18) bem-branca; 19) bem-clara; 20) bem-morena; 21) branca; 22) branca-avermelhada; 23) branca-melada; 24) branca-morena; 25) branca-pálida; 26) branca-queimada; 27) branca-sardenta; 28) branca-suja; 29) branquiça; 30) branquinha; 31) bronze; 32) bronzeada; 33) bugrezinha-escura; 34) burro-quando-foge; 35) cabocal; 36) cabo-verde; 37) café; 38) café-com-leite; 39) canela; 40) canelada; 41) cardão; 42) castanha; 43) castanha-clara; 44) castanha-escura; 45) chocolate; 46) clara; 47) clarinha; 48) cobre; 49) corada; 50) cor-de-café; 51) cor-de-canela; 52) cor-de-cuia; 53) cor-de-leite; 54) cor-de-ouro; 55) cor-de-rosa; 56) cor-firma; 57) crioula; 58) encerada; 59) enxofrada; 60) esbranquecimento; 61) escura; 62) escurinha; 63) fogoió; 64) galega; 65) galegada; 66) jambo; 67) laranja; 68) lilás; 69) loira; 70) loira-clara; 71) loura; 72) lourinha; 73) malaia; 74) marinheira; 75) marrom; 76) meio-amarela; 77) meio-branca; 78) meio-morena; 79) meio-preta; 80) melada; 81) mestiça; 82) miscigenação; 83) mista; 84) morena; 85) morena-bem-chegada; 86) morena-bronzeada; 87) morena-canelada; 88) morena-castanha; 89) morena-clara; 90) morena-cor-de-canela; 91) morena-jambo; 92)

autodenominações que desestimulariam a determinação de identidade fixa. Tal "artificialidade" também se efetiva em razão de nossas relações raciais se destoarem de sistemas classificatórios rígidos, como o norte-americano, que produz assimetrias perversas de desigualdade raciais. As "designações coringas", como o "pardo", desestabilizam toda atitude de definição de quem seria negro no Brasil por não vincularmos a uma classificação racial polarizada.

Nessa direção, qualquer tentativa política de estabelecer mecanismos estatais de promoção de justiça social utilizando critérios que levam em consideração as desigualdades raciais, a partir de definição de grupos identificados "racialmente" ou por "padrões de pureza racial", seria impraticável. E aqui entra a tese da ameaça indicada por Hirschman (1992), por ser "impraticável" o estabelecimento de "pureza racial", tanto por desfazer nossa característica nacional, a "miscigenação maciça", quanto por culminar no perigo da criação de guetos ou de etnia segregados similarmente à racialização norte-americana.

Continuando na tentativa de analítica "escovar a história a contrapelo", vamos à contramão desses argumentos explicativos das nossas relações raciais relacionadas com as demandas de Ações Afirmativas para os afro-brasileiros. Já há um acúmulo considerável de estudos comparados, de grande envergadura científica, das relações raciais brasileiras com as americanas (DEGLER, 1976; SKIDMORE, 1976; NOGUEIRA, 1985; ANDREWS, 1985, 1992; SOUZA, 1997; PAIXÃO, 2013, 2014), dentre outros.

Carl Degler (1976), em seu clássico *Nem preto nem branco*, destaca que a chave para desvendar o mistério das diferenças no relacionamento racial entre o Brasil e os Estados Unidos é a "saída de emergência" ou a "válvula de escape", *escape hatch,* do mulato. A existência dessa "saída de emergência" aponta por que o mulato ajuda a explicar que as relações entre as raças no Brasil foram menos rígidas e menos propícias à hostilidade do que nos Estados Unidos. Para o historiador norte-americano, "[...] a presença do mulato não apenas *espalha as pessoas de cor* na sociedade, mas ela literalmente *borra* e, portanto, *suaviza a linha entre o preto e o branco*" (DEGLER, 1976, p. 233, grifos nossos).

---

morenada; 93) morena-escura; 94) morena-fechada; 95) morenão; 96) morena-parda; 97) morena-roxa; 98) morena-ruiva; 99) morena-trigueira; 100) moreninha; 101) mulata; 102) mulatinha; 103) negra; 104) negrota; 105) pálida; 106) paraíba; 107) parda; 108) pardo-clara; 109) pardo-morena; 110) polaca; 111) pouco-clara; 112) pouco-morena; 113) preta; 114) pretinha; 115) puxa-para-branca; 116) quase-negra; 117) queimada; 118) queimada-de-praia; 119) queimada-de-sol; 120) regular; 121) retinta; 122) rosa; 123) rosada; 124) rosa-queimada; 125) roxa; 126) ruiva; 127) ruça; 128) sapecada; 129) sarará; 130) saraúba;131) tostada; 132) trigo; 133) trigueira; 134) turva; 135) verde; 136) vermelha" (SCHWARCZ, 2001, p. 69-70).

Portanto, procurar as origens do mulato é a pista das origens de diferenças significativas no relacionamento racial do Brasil e dos Estados Unidos. Não obstante, Oliveira (1974),[118] dialogando criticamente com o livro de Degler, aposta que o mulato, no entendimento das relações raciais brasileiras, seria um "osbstáculo epistemológico", uma "deformação de percepção".

Assim, "[...] se o autor encontra uma solução para a compreensão do problema (usando o mulato como categoria analítica), nós antes vemos um obstáculo. Um obstáculo epistemológico" (OLIVEIRA, 1974, p. 72). As relações raciais são por definição relações de coerção, podendo ou não ser antagônicas, mas são sempre "oposições polares", preponderantemente entre negros e brancos, substituindo uma epiderme social que os regulamente, mesmo considerando o mais amplo *spectrum* de cores que possa existir no Brasil (OLIVEIRA, 1974).

Provocadora e muito questionável é a análise de Degler (1976). Assim, há algo subliminar na suavização e na tentativa de quebrar a barreira de quem é branco ou de quem é negro, considerando os processos ideológicos das relações raciais brasileiras, cujos critérios de suavização, pela via do mulato, não "facilitam" a relação que os afro-brasileiros vivenciam em sua vida diária. Logo, mesmo considerando que o mulato dissolveria o negro no branco, aproximando-se mais desse do ponto de vista ideológico, sabemos que, entretanto, o mulato de fato se aproxima mais da identidade negra do que da branca, como já destacamos na Introdução, tanto em relação às condições de vida quanto ao sofrimento de mecanismos de discriminação e racismo vivenciados pelo grupo negro.

Para Oracy Nogueira (1985), os Estados Unidos e o Brasil constituem exemplos de dois tipos de "situações raciais": uma em que o preconceito racial é manifesto e insofismável, como no caso americano, e outra em que o próprio reconhecimento do preconceito tem dado margem a uma controvérsia difícil de superar. Para esse autor, embora, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, não se possa negar a existência de preconceito racial, as diferenças que ocorrem, nas respectivas manifestações, são tais que se impõem o reconhecimento de uma diversidade quanto à natureza.

[118] A discrepância de a data do texto da crítica de Oliveira (1974) ser anterior à do livro de Degler é em razão de este ter sido traduzido no Brasil em 1976. A primeira edição norte-americana data de 1971, cujo título original é *Neither black nor white: slavery and race relations in Brazil and the United States*.

Diante disso, Nogueira diferenciará os tipos de preconceito existentes nos EUA e no Brasil. Para o primeiro caso, ele classificará de "preconceito racial de origem" (*one drup rule*) e, no segundo, "preconceito racial de marca". Na condição de preconceito racial de origem, basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, é o que se chama, no país norte-americano, de "gota única de sangue", pois ter descendência africana, mesmo tendo pela branca, é considerado afro-americano. Já o preconceito racial de marca, relacionado com o Brasil, é uma disposição ou atitude desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população que é estigmatizada, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica. O preconceito racial de marca se efetiva em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto, para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque. Portanto, no Brasil, ter cara preta, pele preta, dadas as condições racistas de nossa sociedade, mesmo considerando a existência de pardos, o racismo opera, e descontrói a tentativa explicativa que amansaria nossas relações sociais, refutando a falsa democracia racial brasileira.

Andrews (1992), também um brasilianista como Degler, ressalta que as forças tendentes a reduzir os fossos das desigualdades raciais são ainda menos evidentes no Brasil do que no país norte-americano. Nesse sentido, o autor nos alerta que, se o "país do futebol" não passar por mudanças estruturais de combate às desigualdades raciais em todos os âmbitos, regional, racial, econômico, educacional, cultural, político, atitudinal, permanecerá aquém dos EUA que continuarão ainda capazes de mostrar evidências mais convincentes de uma democracia racial diferente daquela que os conservadores apregoam no Brasil. Nesse sentido,

> [...] antes que venham me dizer que nossa realidade multirracial é mais complexa uma vez dadas as suas ambiguidades, aponto que o estado da arte sobre o tema, tanto no Brasil como em outros países, já demonstrou cabalmente que, simplesmente, inexiste local onde as relações étnicas e raciais não sejam complexas, variando somente a qualidade desta complexidade. Assim, o padrão brasileiro de preconceito, baseado nas marcas, pode ser considerado tão bizarro quanto o padrão norte-americano baseado na origem. Por exemplo, no Brasil, um mestiço de pele escura e de traços faciais caucasianos pode vir a discriminar uma pessoa marcadamente negra, somente por causa destas marcas. Já nos EUA um *whasp* pode vir a discriminar mesmo pessoas com evidentes traços caucasianos, somente por causa de sua origem não europeia. Por que um caso seria melhor, mais ambíguo, mais difícil de entender (ou mais fácil de justificar...) que o outro? (PAIXÃO, 2013, p. 316).

Essas indicações nos apontam para uma análise de que, mesmo existindo uma diversidade brasileira que ultrapasse a identidade negra e branca, coexistindo com a parda, as

desigualdades operam tendo a raça como mecanismo social, cultural e político produtor de assimetrias raciais.

Outra justificativa que corrobora a ideia da miscigenação brasileira ressaltada por Schwarcz na *Folha de São Paulo* é referente a fluidez das "designações curingas" contidas no sistema de classificação racial brasileira. Quando ela menciona as 136 denominações autoclassificativas de cor, ela está se referenciando à PNAD do IBGE de 1976, que captou essa pluralidade de maneiras de o brasileiro se autoclassificar.[119] Tal menção, como bem destaca a autora, confunde ou inviabiliza qualquer tentativa demarcativa de fronteiras de cor ou de quem seria negro no Brasil, país singularmente miscigenado. No entanto, Telles (2003) e Petruccelli (2007) fazem um adendo crítico sobre tais classificações. Segundo os autores, muitos termos, ver nota 100, foram usados por poucas pessoas que responderam aos inquéritos havendo também uma forte concentração de respostas em poucos termos, particularmente naqueles usados pelo IBGE.[120] Assim,

> [...] o fato de que 95% dos entrevistados usaram apenas seis termos é frequentemente ignorado.[121] Em nova análise dos dados de 1976, encontrou-se que 135 termos foram usados na amostra de 82.577 brasileiros, mas 45 desses termos foram utilizados por apenas uma ou duas pessoas. Oitenta e seis (86), ou aproximadamente dois terços (64%) desses termos foram utilizados por apenas 279 dos 82.577 entrevistados, correspondendo a 0,3% da população. Logo, os brasileiros utilizaram uma vasta gama de termos raciais, mas a grande maioria utiliza os mesmos termos (TELLES, 2003, p.107).

Os dados do IBGE de 2010 contabilizam um contingente de pretos e pardos residentes no País próximo de 51%. Como já dizemos na Introdução, entendemos a totalidade da população afro-brasileira como o somatório de preto e pardos. Nesse sentido, desmontando a tese das "designações coringas" que justificariam um desmantelamento de identidades grupais, como a afro-brasileira e a indígena, entendemos que a identificação de quem seria negro no Brasil, principalmente nas áreas de muito poder material e simbólico, de contato com a polícia, nos padrões de beleza, não é tão enigmática e complexa. Noutro nó da questão, Paixão (2008b) questiona que o argumento de diversos autores antiação afirmativa balizado nas dificuldades autoclassificatórias deveria ser mais estrito, destacando que a dificuldade dos brasileiros em se definirem como tal se remete fundamentalmente aos negros. Isso fica muito evidente pela iniludível realidade em que somente cerca de 13% dos negros (pretos e pardos) acabaram se

[119] Na Pesquisa Mensal de Empregos (PME) de 1998, foram registradas 143 classificações de raça/cor.
[120] Os termos usados pelo IBGE referentes à autoclassificação de cor/raça no Censo de 1976 foram estes cinco: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.
[121] Os demais termos representaram menos de 1%, contemplando os termos *mulato* (8 pessoas), *escuro* (7 pessoas) e *moreno-escuro* (5 pessoas) (DATA FOLHA, *apud* TELLES, 2003).

assumindo[122] como tal, no caso, mediante a autoclassificação no interior da categoria dos pretos. No que tange à maioria dos brancos, 55% dos que declararam a própria cor ao IBGE não parecem ter maior dificuldade em encontrar o seu grupo de pertencimento racial, dispensando termos intermediários. O que está por detrás disso? Nessa direção, "[...] a diversidade de termos usualmente encontrados permitiria realçar, na caracterização da 'aparência', o componente mais claro, numa tentativa de procurar melhor aceitação social apesar de outro componente ancestral socialmente inferiorizado que se quer, simbolicamente, manter dissimulado" (PETRUCCELLI, 2007, p. 127).

Diante disso, corroboramos a análise que critica a ideia de que os resultados da pesquisa com amplo espectro de cores embasam um sistema classificatório múltiplo, haja vista que há um crescimento da tendência para um sistema bipolar no qual haveria uma instabilidade de categorias intermediárias de cor diante de uma fixidez da dicotomia branco/negro ou branco/não branco. Assim, há um caráter hierarquizador implícito nessa variedade cromática ou do *continuum* de cor, a cor branca, tendo-a como "norma referencial positiva".[123] Assim, o ideal de branqueamento, que discutiremos mais à frente, imporia a cor branca como padrão estético superior a ser atingido, o que pressuporia, consequentemente, uma forte hierarquização entre os grupos raciais (PETRUCCELLI, 2007; D'ADESKY, 2009). Portanto,

> [...] o sistema classificatório popular não é fruto apenas da imaginação fértil da população que busca descrever a cor ou qualificar o fenótipo, mas é resultado também das representações coletivas, baseadas nas dicotomias elite/povo e branco/negro, bem como na ambiguidade do racismo e anti-racismo universalista dominantes no Brasil. Portanto, consideramos que, em vez de apresentar um *continuum* horizontal ou até mesmo um *carrefour* de cores, que mais parece um arco-íris [como quer Schwarcz, 1996], a classificação popular reflete antes de tudo uma hierarquização, uma relação assimétrica, um *continuum* vertical em que a categoria branco se situa no topo e a categoria negro em baixo (D'ADESKY, 2009, p. 136-137).

Por mais amplo, ambíguo e abrangente que possa ser o sistema de classificação racial brasileiro, cada indivíduo guarda em si suas características físicas. A principal delas é a cor da pele, um certo "limite" nas possibilidades, tanto de classificação por terceiros quanto de autoclassificação (TEIXEIRA, 2003). Portanto, "'[...] quem é negro no Brasil?' é uma falsa questão, porque, em diversos contextos e circunstâncias a pessoa negra é reconhecida socialmente – devido à sua corporeidade – e sofre as consequências simbólicas e materiais

[122] Esses dados referem-se ao questionário aberto da Pesquisa Mensal de Emprego, realizada pelo IBGE, em julho de 1998 (PAIXÃO, 2008b).
[123] Termo construído por d'Adesky (2009, p. 136).

desse processo" (RATTS; CIRQUEIRA, 2010, p. 51). No que tange à identificação negra nos espaços de violência e de contato com o aparato policial, temos:

> A cor/raça da vítima é uma das variáveis determinantes da violência policial, e o biótipo 'negro' é o alvo predileto e, ao que tudo indica, de fácil identificação pela polícia [...]. Assim, se no plano biológico, o da mistura racial, não é fácil saber quem é negro no Brasil, no plano das relações raciais, ou sociológico, a identificação parece ser simples e, na maioria das vezes, fatal para os negros. Isso quer dizer que se cientificamente (ou biologicamente) a cor/raça negra não existe, socialmente ela é uma realidade. E, nesse caso específico, ela é categoria social de homicídio (OLIVEIRA; LIMA; SANTOS, 1998, p. 50).

Para além do racismo silencioso, estrondoso e explícito, há também casos de afro-brasileiros que alcançaram grande ascensão econômica e que ainda são violentados e/ou confundidos pelo racismo institucional que alicerça um vigoroso sistema de estereótipos vinculados ao corpo criminoso, marginal e perigoso. Sobre isso, temos tristes e lamentáveis acontecimentos, como foi o caso de uma tragédia abominável com o dentista afro-brasileiro Flávio Ferreira Sant´Anna, de 28 anos, acontecida em 3 de fevereiro de 2004. Flávio foi morto por seis policiais militares da Força Tática do 5º Batalhão, em Santana, Zona Norte de São Paulo. Ele foi confundido com um assaltante sem ter nenhuma chance de defesa. Aqui temos um emblemático exemplo de que, mesmo quando o negro ultrapassa a barreira socioeconômica, dadas as reais condições, imaginários, estereótipos do racismo peculiar ao Brasil, a barreira racial ainda permanece, já que nós, afro-brasileiros, no imaginário e nas práticas coletivas, em linhas gerais, somos considerados portadores de cargas estigmatizadas, como a "cor do pecado", o "elemento suspeito", ou ser sem "boa aparência". A pergunta a se fazer: nesse caso, foi produzida a suposta dificuldade da definição da identidade negra "engendrada" pelos detratores no processo político de implementação das políticas afirmativas para os afro-brasileiros? Os policiais que mataram Flávio tiveram tal dificuldade para identificar um ser humano que, por pertencer ao grupo afro-brasileiro, já "teria" insofismavelmente o "direito de não ter direitos", inclusive o da vida? Se a resposta for não, o que está por trás das justificativas contrárias às Ações Afirmativas que alegam que estas são inviáveis em razão da impossibilidade de identificar os sujeitos beneficiadores dos direitos propostos?

Uma das fundamentações contrárias às políticas afirmativas para afro-brasileiros no ensino superior mais incisivas, que também se estende para outros campos, é o risco que do País corre ao adotá-las. Tal risco passa pelo racialismo, pela institucionalização do racismo ou uma divisão racial, pela via de uma polarização de identidades, no caso, entre negros e brancos. Tal argumento está nos Manifestos aqui esboçados, nas petições judiciais questionadoras do

princípio da constitucionalidade das Ações Afirmativas para afro-brasileiros por meio da ADPF 186 e, principalmente, na imprensa, como veremos:

> Todos nós sabemos das grandes e pequenas discriminações e humilhações que os cariocas mais escuros e mais pobres vivem cotidianamente. Todos nós gostaríamos de ver as universidades públicas cada vez mais multicoloridas [...]. Também acredito que a maioria quer que o Brasil elimine o racismo de tal jeito que a discriminação racial e o medo dela deixem de ferir tanto. Mas *a 'solução' das cotas vai aumentar os problemas, não diminuí-los.* Alguém realmente acredita que é possível corrigir as desigualdades raciais grosseiras a custo zero aos cofres públicos? *O verdadeiro custo será a consolidação do racialismo, não o fim do racismo* [...] (FRY, *O Globo,* 23-3-2003, grifos nossos).

> [...] Quando se entram com políticas compensatórias raciais, como é o caso das cotas para negros em universidades, começa a se *dar legitimidade institucional ao racismo. Pode-se discutir ou não a legitimidade de cotas para alunos de escolas públicas, cotas para pobres, mas não cotas para negros* [...]. As *cotas raciais [...] é uma ameaça concreta* que precisa ser abortada no berço. Não se pode cair na esparrela da dívida histórica para tornar mais deserdados ainda os simplesmente pobres (NASSIF, *Folha de São Paulo,* 2-3-2003, grifos nossos).

Santos et at. (2008) apontam que, entre alguns cientistas sociais contrários às cotas para estudantes negros, há uma desconsideração ou negação do conhecimento acadêmico já produzido a respeito de Ações Afirmativas. Tal desconsideração sobre o assunto, indica os autores, põe no mínimo em suspeita às críticas às políticas afirmativas, pois essas não nascem de estudos sistematizados ou da revisão dos referenciais teóricos sobre a temática para produzir novos conhecimentos ou mesmo confirmar ou reformular conhecimentos anteriores e, consequentemente, criticar o sistema de cotas. Nesse sentido, ao desconsiderarem esses procedimentos metodológicos sobre a produção do conhecimento acadêmico-científico, alguns cientistas sociais contrários às cotas para negros fazem, em geral, apenas muitas *previsões sem fundamento histórico* para a sociedade; previsões que muito se aproximam de *futurologia* e muito se afastam da construção de conhecimento fundamentado em pesquisas e no rigor acadêmico. Assim,

> [...] se examinarmos os textos e manifestos contrários à ação afirmativa constatamos que as afirmações de fato, os argumentos descritivos neles contidos, são muitas vezes *fraseados com verbos no futuro:* 'as cotas irão...', 'o conflito racial se espalhará...' etc. Isto é, não afirmam o que já é, mas o que vai ser. *A normatividade dessas formulações se insere exatamente nesse fosso entre o ser e o 'vai ser'*. Isso porque, ao afirmamos repetidamente algo que supostamente 'vai ser', ao fazermos *previsões categóricas,* contribuímos ou para a realização de fato da coisa – o caso típico das *profecias autorrealizáveis* –, ou para a supressão da coisa que pode tais consequências, que é o caso em questão: os argumentos descritivos contrários à ação afirmativa têm por objetivo proscrever tais políticas por meio da afirmação categórica de fatos futuros que seriam *consequências catastróficas* supostamente acarretadas por elas. Em suma, ao projetar cenários futuros, a linguagem descritiva assume caráter normativo, moral, pois ela se propõe guiar nossas escolhas (FERES JÚNIOR, 2010, p. 163-164).

É interessante notar que as *profecias autorrealizáveis* e *futuristas*, inscritas nos debates das Ações Afirmativas no Brasil, ainda resistem mesmo com a implementação delas e com as suas consequências positivas no contexto de democratização do ensino superior brasileiro. Isso demonstra o conservadorismo social, a manutenção do *status quo* étnico-racial e a impossibilidade de ver grupos coletivos em espaços de poder pela via da igualdade e justiça sociais. Essas argumentações, como veremos no Capítulo 8, apareceram em muitas falas dos sujeitos da pesquisa, inclusive por aqueles que se beneficiaram por meio das cotas sociais e que não aceitavam as cotas étnico-raciais para afro-brasileiros e indígenas.

5 AS RELAÇÕES RACIAIS E A DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL

A questão racial brasileira está estreitamente vinculada ao processo original de formação da sociedade brasileira, assim como ao longo de sua constituição, considerando que a escravidão foi estrutural no Brasil e que, após esta, com a abolição, tanto a ideia de raça quanto os problemas sociais que a população afro-brasileira sofreu e ainda sofre inserem-se nas agendas ideológicas e no âmbito político brasileiro, para negá-los, invisibilizá-los ou considerá-los dentro de um parâmetro normatizador e desigual.

Nesse processo, podemos perceber que, ao longo da história das relações raciais e sociais brasileiras, as escolhas políticas são feitas na demarcação das reais origens dos fossos das desigualdades. Esses caminhos no Brasil, por um lado, arrolam-se negando o papel da hierarquia racial, considerando-a subjugada estritamente à dimensão de classe social, ou optando pela ideia de que, mesmo existindo a questão racial, ela não é tão nociva ao nosso povo, já que os preconceitos existentes são ações isoladas, ou, por outro lado, se processam por meio da luta negra em que a questão de raça aparece como mecanismo potente de racismo e de desigualdade racial. Isso afunila realmente tanto o sentido que a própria sociedade possibilita para mitigar ou acabar com as desigualdades materiais e simbólicas que os afro-brasileiros vivem, quanto até mesmo para reconhecer se de fato a raça opera socialmente como mecanismo social definidor de hierarquias de *status* e de privilégio, como a classe social ou de gênero, sexualidade.

Assim, no contexto de uma forte ideologia da democracia racial brasileira laureada pela elite dominante do Brasil e principalmente no escopo do Estado no pós-abolição, a plêiade explicativa das relações raciais brasileiras caminhou em vários sentidos possíveis, como visto acima, todos demarcando de alguma forma uma ideia de cidadania e de direitos a serem conquistados ou negados, consubstanciados na opção, ou não, da raça como instrumento de desigualdade racial ou como indicativo, ou não, de reparação e reconhecimento de políticas.

Num contexto, principalmente nos meados dos anos 90 do século XX, em que se luta na esfera pública do Estado brasileiro em prol de políticas afirmativas, com vistas à inclusão de todos e todas da população afro-brasileira no âmbito da educação e do mercado de trabalho, o reconhecimento do racismo, como mecanismo de desigualdade racial nos espaços sociais e institucionais, torna-se mister na garantia de direitos e da cidadania numa sociedade que ser quer democrática.

Portanto, é salutar problematizar como o racismo brasileiro vem se constituindo como potencializador das desigualdades sociais no Brasil. Para isso, há que se considerar a simultânea força ainda da ideia de uma sociedade democrática racialmente ou marcada pela miscigenação pressuposta de uma ausente divisão racial ao mesmo tempo em que a pobreza, em muitos espaços políticos e/ou acadêmicos, se constitui como a única força explicativa das desigualdades materiais e de reconhecimento social pelas quais a população negra vive, ocultando de alguma maneira as desigualdades raciais.

Diante disso, num primeiro momento, abordaremos como a categoria raça vem se relacionando com a nacionalidade brasileira, tanto a evidenciando no âmbito das reproduções das desigualdades sociorraciais quanto negando que ela é "inoperante" no Brasil, já que somos o país do caldeamento racial desde a escravidão. Esse paradoxo insere-se no processo de reivindicação dos sujeitos coletivos afro-brasileiros no campo do Estado, como mecanismo implementador de medidas políticas públicas amenizadoras ou reparadoras de fossos raciais em todos os âmbitos sociais.

Num segundo momento, analisaremos as três principais ondas teóricas que historicamente tensionaram, no âmbito político e acadêmico, as categorias sociais de classe e de raça.

5.1 A IDEIA DE RAÇA NAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Vários estudos no campo científico tentam compreender as variadas, interdependentes e divergentes interpretações sobre as teorias sociais das relações raciais na sociedade brasileira, como encontramos em Giralda Seyferth (1989), Borges Pereira (1981), Roque Laraia (1979), Ortiz (2006), Lilia Schwarcz (1993, 1999), Sérgio Costa (2006), Jorge da Silva (1998) e Gonçalves (1999). Em tais abordagens, há uma unanimidade ao reconhecer a ideia-chave de que a raça, no contexto do Brasil, esteve em estreita relação com a construção da identidade nacional brasileira e se manteve como mecanismo social produtor das desigualdades sociorraciais.

Partimos do pressuposto, como faz Anderson (2008), de que a condição nacional, chamada de *nation-ness*, é o valor, no contexto da vida política dos nossos tempos, de maior legitimidade universal. O autor destaca que tanto a nacionalidade quanto o nacionalismo são produtos culturais específicos. O autor ressalta ainda as origens históricas de ambos, as maneiras das

transformações dos seus significados ao longo do tempo e a razão pela qual eles dispõem nos atuais dias de uma profunda *legitimidade emocional.* Anderson (2008, p. 30) faz uma ponderação sobre essa questão ao dizer que, "[...] depois de criados, esses produtos se tornaram 'modulares', capazes de serem transplantados com diversos graus de autoconsciência para uma grande variedade de terrenos sociais, para se incorporarem e ser incorporados a uma variedade igualmente grande de constelações políticas e ideológicas".

Esse autor desenvolve o conceito de nação como uma comunidade imaginada, a meu ver, importante para o debate das relações raciais brasileiras e principalmente das Ações Afirmativas, discutidas nesta pesquisa. Para ele, a comunidade política imaginada é intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana. Ela é *imaginada* porque os membros da mais minúscula das nações jamais haverão de conhecê-la, encontrá-la ou ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles. Ela também é *imaginada* como uma comunidade porque, independentemente das desigualdades e exploração efetivas adstritas a ela, a nação é sempre concebida como uma *profunda camaradagem e fraternidade horizontal.*

O autor evidencia que é esta perspectiva harmoniosa que possibilitou, nos últimos séculos, muitas pessoas nem tanto a matar, mas, sobretudo, a morrer por criações *imaginárias limitadas.* Portanto,

> [...] a ideia de um organismo sociológico, atravessando cronologicamente um tempo vazio e homogêneo é uma analogia exata da ideia de nação, que também é concebida como uma comunidade sólida percorrendo, constantemente, a história, seja em sentido ascendente ou descendente (ANDERSON, 2008, p. 56).

Outro conceito que se complementa ao de Anderson, mesmo denotando outras especificidades, é o de "tradição inventada", desenvolvido por Hobsbawm (2002). Esse conceito também é muito importante para o tensionamento das desigualdades sociais vividas pelos afro-brasileiros originadas pelo racismo. Tal conceito indica um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; e essas práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam a inculcar certos valores e normas de comportamento por meio da repetição, o que significa automaticamente uma continuidade de um passado histórico específico. O temo *tradição inventada* inclui tanto, destaca o historiador inglês, as tradições inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que aparecem de forma mais difícil de serem localizadas num período limitado e determinado de tempo e se estabelecem com enorme rapidez.

A ideia de *tradição inventada* é mister para entender algumas regras ou formas explicativas isentas de máculas adstritas às nossas relações raciais. Dentre elas, a ideia forte ancorada num passado histórico brasileiro e que se perpetua no calor do nosso quotidiano, principalmente quando se explicita o racismo ou a luta antirracista, é entender que estamos importando práticas e pensamentos racistas do contexto norte-americano, maculando nossa nação, já que a máxima brasileira é a miscigenação desde o período escravocrata, e vivemos numa harmonia racial, ou também que é o próprio negro que é racista, como bem analisa Bento (2002).

Nesse sentido, fica evidenciada, a partir das contribuições de Anderson e de Hobsbawm (2002), a dimensão histórica e cultural de nacionalidade e nacionalismo ao longo da sociedade e como esta vai redesenhando os interesses e demarcações específicos de cada nação. Sendo assim, a relação no Brasil entre raça e identidade nacional, principalmente no governo varguista, por exemplo, tinha o intento de homogeneizar as contribuições biológicas e culturais, o *mosaico linguístico* (MUNANGA, 1996b) dos três grupos formadores do País, unindo-os na cultura brasileira. E isso permite a construção de uma profunda camaradagem e fraternidade horizontal no contexto das relações raciais brasileiras, como quer Anderson (2008), ou a continuidade de desigualdades historicamente produzidas no passado em que tomam novas lógicas na ideia de tradição cunhada por Hobsbawm (2002). Essa estratégia se torna importante para ocultar as desigualdades étnico-raciais vividas por índios e negros brasileiros, ao mesmo tempo em que as *elites simbólicas* (DJIK, 2008) ou *elites étnicas* (HANCHARD, 2001) mantêm em suas mãos os papéis sociais de destaque, os privilégios materiais e simbólicos, assim como o silêncio no tocante às assimetrias sociais originadas das operações perversas que a raça faz na sociedade, culminando na apregoada e ideológica democracia racial brasileira, como veremos mais adiante.

Para Da Matta (1987), na história brasileira, desde sua independência em 1822, a questão da relação entre as "raças" formadoras do nosso povo pode ser considerada como pré-condição para o entendimento da constituição do Brasil como nação. A criação da "fábula das três raças" engendrada no final do século XIX, vivenciada até os dias atuais, surge no meio popular como no erudito. No contexto da produção do racismo brasileiro, o antropólogo tenta analisar a dificuldade de se pensar socialmente o Brasil e especula sobre as razões que suscitam as "[...] relações profundas entre credos científicos supostamente eruditos e divorciados da realidade social e as ideologias vasadas na experiência concreta do dia-a-dia" (DA MATTA, 1987, p. 59).

E isso é muito forte na realidade brasileira onde constantemente há casos de racismo com afro-brasileiros pautados e justificados pelo critério hierarquizado de raça biológica, portanto do cânone científico. O racismo, fundamentado pelo viés determinista do século XIX, metamorfoseia-se ainda com resquícios de sua configuração inicial na vida de muitos afro-brasileiros que se distanciam do tempo em que se deu a elaboração nos institutos e laboratórios científicos de outrora.

As doutrinas raciais brasileiras, ao sofrerem grande e potente influência do pensamento europeu, têm no Brasil a sua força no período antecedente à Proclamação da República e à Abolição da Escravatura, momento em que o País atravessava uma crise nacional profunda, como destaca Da Matta (1987). Crise tal representada pelo fim da escravidão, pela desvinculação da Igreja do Estado, culminando na laicidade deste, assim como pela fragmentação da Monarquia Absolutista, que deu lugar ao regime de poder republicano e a uma nova organização econômica (SKIDMORE, 1976).

Nesse preâmbulo político, o que se vai fazer com uma população ex-escravizada após a abolição, principalmente no que se refere ao cumprimento dos direitos e de princípios democráticos pertinentes à dimensão de cidadania? A elite e o Estado brasileiro reconhecerão um longo processo de exclusão e uma cidadania inexistente ou fragmentada dos negros? Ou arquitetarão processos ou políticas outras, como a do branqueamento, a imigração europeia, a queima de arquivos da escravidão, o impedimento da entrada de africanos e asiáticos? Haverá, para se manter o *status quo étnico* brasileiro, outras lógicas engendradas para que os negros se mantenham nas mesmas condições materiais e simbólicas de outrora? Irão criar mecanismos políticos e imaginários coletivos que tentariam abafar e amenizar as agruras da escravidão? O Estado brasileiro e as instituições sociais e acadêmicas, principalmente as jurídicas e as médicas, reconhecerão a dimensão raça como instrumento atroz das desigualdades materiais e simbólicas? A concepção de democracia racial brasileira reafirmará a raça como inoperante na produção das desigualdades sociais ou no fundo ela reconhecerá que essa concepção representa a explícita prova de que, quando a raça opera, mantém privilégios e riquezas a mais tanto para aqueles que a advogam quanto para os grupos que serão beneficiados por ela?

Ao legitimar a ideia de que o fim da escravidão brasileira não foi isento de conflitos e de consensos, já que se tinham vários interesses em jogo, considerando que o Brasil foi o último país do mundo a acabar com o cativeiro oficial, a elite brasileira e os "donos do poder" queriam manter a lógica da ordem social da escravidão após o fim desta, não obstante com

outras processos de dominação. No final do século XIX, com o Brasil republicano, a massa da população negra, agora recém-liberta, preocupa a elite branca dirigente e, para isso, houve várias ações no seguinte caminho: o que se vai fazer agora com os negros libertos?

Em meio ao debate da raça para definir qual ou quem seriam realmente os componentes da sociedade brasileira, o Brasil tentava de alguma forma se adequar ao novo sistema econômico organizativo, o capitalismo, agora alicerçado na força de trabalho assalariada. Nesse contexto, com a força do pensamento racial determinista do século XIX[124] na Europa, surge a raciologia construída no processo colonialista que justificaria as desigualdades humanas e históricas.

Assim, o biologismo, a antropologia evolucionista com seus variados estágios evolutivos, como a selvageria, a barbárie e a civilização, influenciarão o debate sobre a questão racial no Brasil, por meio do contato dos cientistas brasileiros com esses campos científicos europeus. Esses campos serão utilizados para naturalizar as desigualdades construídas nas relações sociais, associando a ideia de raça aos conceitos de progresso e civilização num viés eurocêntrico e etnocêntrico.

Nesse sentido, autores como *Hebert Spencer, Charles Darwin,* com os conceitos da *evolução das espécies* e da *adaptação dos mais aptos* na *competitividade* do reino animal, vão trazer essa dimensão para a análise social. Já *Henry Thomas Buckle* e *Ernst Haeckel* vêm discutindo os processos de desigualdades a partir do determinismo geográfico e climático entre as populações do Ocidente e Oriente. Autores como *Cesare Lombroso, Raffaele Garofalo e Enrico Ferri,* a partir dos estudos da criminologia italiana, fundam a *Antropologia Criminal,* sob os auspícios da ciência positivista e esboçam o conceito de *atavismo,* entendendo o criminoso e o delinquente como originados biologicamente, independendo do "livre arbítrio", de uma ordem divina ou de uma ajuda psicológica do indivíduo para sair dessa condição. A *eugenia* estruturada pelo primo de *Darwin, Francis Galton,* em 1883 preocupa-se com a produção da boa geração**,** a purificação das raças ou o melhoramento genético, propondo mecanismos para tal, como a separação geográfica entre os puros e impuros, o impedimento matrimonial entre as raças, assim como um mecanismo de esterilização em massa.

[124] Sobre o processo da produção das doutrinas do racismo científico europeu do século XIX, consultar Arendt (1989), Banton (1979), Schwarcz (1993), Hofbauer (2006), Japiassu (1991) e Costa (2006).

Tal ideologia respaldará Adolf Hitler[125] na matança de judeus no Holocausto em busca da superioridade ariana, a raça pura. O "sacerdote" do Racismo, segundo Schwarcz (1993), o Conde Arthur de Gobineau, que era amigo de D. Pedro II, fez muitas viagens ao Brasil, descrevendo a paisagem e a população brasileira. Escreveu a obra clássica, *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, de 1853. Gobineau (1983) apregoa, como Lombroso, o determinismo racial absoluto e condena a possibilidade do arbítrio do indivíduo. O autor francês, além de compartilhar princípios darwinistas sociais, também defendia a ideia de "degeneração da raça" oriunda da mistura de espécies humanas diferentes. A mistura de raças biologicamente desiguais permitiria o "estrago" da raça superior pela inferior.

> Eu penso pois que o termo *degenerado*, aplicado a um povo, deve significar e significa que esse povo não tem mais o valor intrínseco que possuía outrora, porque ele não tem mais nas veias o mesmo sangue, cujo valor as misturas sucessivas foram modificando gradualmente; dito de outra forma, que mantido o mesmo nome, ele não conservou a mesma raça de seus fundadores; enfim, que o homem da decadência, aquele a quem se chama de homem *degenerado*, é um produto diferente, do ponto de vista étnico, do herói das grandes épocas (GOBINEAU, 1983, p. 161-162, grifos nossos).

No Brasil, essas doutrinas deterministas, o arianismo, a eugenia, o darwinismo, o evolucionismo cultural, a antropometria, a frenologia, têm uma grande influência tanto na compreensão quanto na estrutura das relações raciais brasileiras. Processos, como a *europeização*, transformação do Brasil na *Belle Époque* e a *arianização* no contexto pós-abolição foram fortes no desenrolar da produção da nacionalidade brasileira e da manutenção da hierarquia racial.

No mote do determinismo racial, a política de branqueamento no contexto brasileiro se constitui como solução ou como problema (SCHWARCZ, 1993; SEYFERTH, 1985, 1989; MUNANGA, 1996b). Autores como Nina Rodrigues (1938, 1977), João Baptista Lacerda (1911), Sylvio Romero (2001) e Oliveira Vianna (1956), dentre outros, problematizam qual caminho científico e político o Brasil iria traçar referente à sua configuração societária. Para alguns (GOBINEAU, 1983; RODRIGUES, 1938, 1977; CUNHA, 2004), a mestiçagem, de maneira geral, era vista como problema, já que iria "degenerar" as raças de origem europeia pelas raças tidas como degeneradas, como a africana, a indígena e a asiática, ao mesmo tempo em que possibilitaria na prole gerada a carga de elementos negativos das raças originárias. Para outros, a mestiçagem era entendida como solução viável com a vinda maciça de imigrantes em decorrência de que a mistura, ao longo de várias gerações, purificaria ou

[125] Quanto às concepções do ditador alemão sobre o arianismo, ver Hitler (2001).

distanciaria as raças consideradas degeneradas, evitando também que o mestiço fosse um degenerado se aproximando mais do branco (LACERDA, 1911; VIANNA, 1956; ROMERO, 2001).

Silvio Romero (2001), em sua famosa obra *História da literatura brasileira*, analisa conclusivamente a questão étnica no Brasil em dez pontos. No primeiro, destaca que o povo brasileiro não corresponde a uma raça única determinada num grupo apenas. No segundo ponto, ressalta que o Brasil tem um povo representado por uma fusão, é mestiçado; e isso, no terceiro ponto, para Romero, é um fato irrefutável, não cabendo discussão se é um bem ou um mal. No quarto ponto, há a indicação de que a palavra mestiçagem não exprime apenas os diretos do branco, do negro e do índio, já que expressaria estritamente também todas as fusões das raças humanas e em todos os graus no Brasil, considerando os diversos ramos da raça branca entre si. No quinto ponto, parte da ideia de que essa característica é verdadeira no presente e no futuro, predominando a atual mescla índio-áfrico-portuguesa, em que se destacarão os elementos italiano e germânico, trazidos por uma colonização até hoje mal dirigida e mal localizada. No sexto ponto, Romero ressalta que o elemento branco predominará com a concomitante internação e desaparecimento progressivo do índio, com a extinção do tráfico de africanos e com a contínua imigração europeia. No sétimo, destaca o fato de que, por existir certo desequilíbrio entre o Norte e o Sul do País, há consequências econômicas e políticas, já que o Norte tem sido erroneamente afastado da imigração, e no Sul esta vai superabundando, introduzindo novos elementos, culminando um vale profundo entre as duas grandes regiões do País, já preparado pela diferença dos climas. No oitavo ponto, indica, como proposição para equilibrar essas disparidades regionais, distribuir a colonização regular e cuidadosamente por todas as zonas do País, permitindo a assimilação desses novos elementos à população. Romero, no nono ponto, aponta que, se isso não for feito, as três províncias do extremo Sul terão, em futuro não muito remoto, grande excedente de população germânica, válida e poderosa e que a sua independência será inevitável. Já no décimo e último ponto, o autor destaca que a população brasileira será sempre o resultado da fusão de diversas camadas étnicas.

Diante disso, Romero (2001) aponta o papel da mestiçagem ao longo dos anos, potencializada pela imigração europeia, culminando no branqueamento. Ressalta, ainda, o papel do pardo na aproximação com o branco, como vemos a seguir:

> Sabe-se que na mestiçagem a seleção natural, ao cabo de algumas gerações, faz prevalecer o tipo da raça mais numerosa, e entre nós das raças puras a mais numerosa, pela imigração européia, tem sido, e tende ainda mais a sê-lo, a branca. É conhecida, por isso, a proverbial tendência do pardo, do mulato em geral, a fazer-se passar por branco, quando sua cor pode iludir (ROMERO, 2001, p. 102).

A imigração brasileira teve um papel muito importante nesse processo. De acordo com Silva (1998), num espaço de 30 anos entre o final do século XIX até as duas primeiras décadas do XX, vieram para o Brasil mais de quatro milhões de imigrantes europeus, mais do que a quantidade de africanos escravizados no período escravocrata. E isso objetivava branquear a população brasileira e negligenciar a ausência de políticas públicas e o reconhecimento social do Estado sobre a construção política da cidadania dos afro-brasileiros. As teorias científicas influenciaram muito as políticas imigrantistas, assim como o direito penal brasileiro. Nina Rodrigues e Oliveira Vianna, por sinal, defendiam, em suas militâncias políticas, a partir de suas produções científicas, seus interesses de branquear o Brasil, seja pela via da eugenia, seja pela mestiçagem, respectivamente.

No final do século XIX, como destacam Seyferth (1996) e Silva (1998), o governo de Manoel Deodoro da Fonseca, com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento das propriedades agrícolas, viabilizando mão de obra através da imigração europeia,[126] institui, no art. 1º do *Decreto nº. 528,* de 28 de junho de 1890, o seguinte:

> É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos a ação criminal de seu país, *excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que* somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem então estipuladas.

Ao encontro dessas práticas em prol do branqueamento brasileiro, o Governo do Presidente Hermes da Fonseca financia o médico *João Baptista Lacerda,* a partir de suas pesquisas científicas, para participar, em 1911, do Congresso Universal das Raças ocorrido em Londres.[127] Com o apoio e dados estatísticos de seu então assistente de pesquisa, Edgard Roquette-Pinto, Lacerda (1911) profere seu discurso intitulado *Sobre os mestiços no Brasil.*

[126] O Governo Brasileiro, por influência das ideias e da luta política de Oliveira Vianna, em 18 de setembro 1945, aprova o Decreto-Lei nº. 7.967, assinado por Getúlio Vargas, barrando a imigração de africanos, asiáticos e recomendando a imigração europeia, por ser mais "conveniente" (SILVA, 1998; SEYFERTH, 1996). Por sua vez, Schwarcz (1993) destaca o papel das Faculdades de Direito de São Paulo, respaldadas pelos determinismos raciais da época, na defesa e lutas de seus membros na construção de barreiras em frente à vinda de africanos, asiáticos, principalmente os "chins".

[127] Para uma análise pormenorizada do Congresso Universal das Raças e o papel de Lacerda nesse evento na defesa do branqueamento, ver Seyferth (1985), Skidmore (1976), Schwarcz (1993, 2011) e Souza e Santos (2012). Para ver o relatório de Lacerda do Congresso e, principalmente, a réplica da crítica que ele sofreu com seu texto *Sobre os mestiços no Brasil,* consultar Lacerda (1912).

Na abertura de seu discurso, ele apresenta a obra do pintor acadêmico espanhol *Modesto Brocos* (1852-1936), chamada *A redenção de Cam*, como vemos na Figura 4. A legenda da tela expressa o processo de branqueamento: *"O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças".* Tal imagem representaria o nosso futuro que teria o branqueamento da população brasileira atuando como um processo depurador pela via das trocas genéticas das três raças constituidoras da nação brasileira, índios, negros e europeus (SCHWARCZ, 2001).

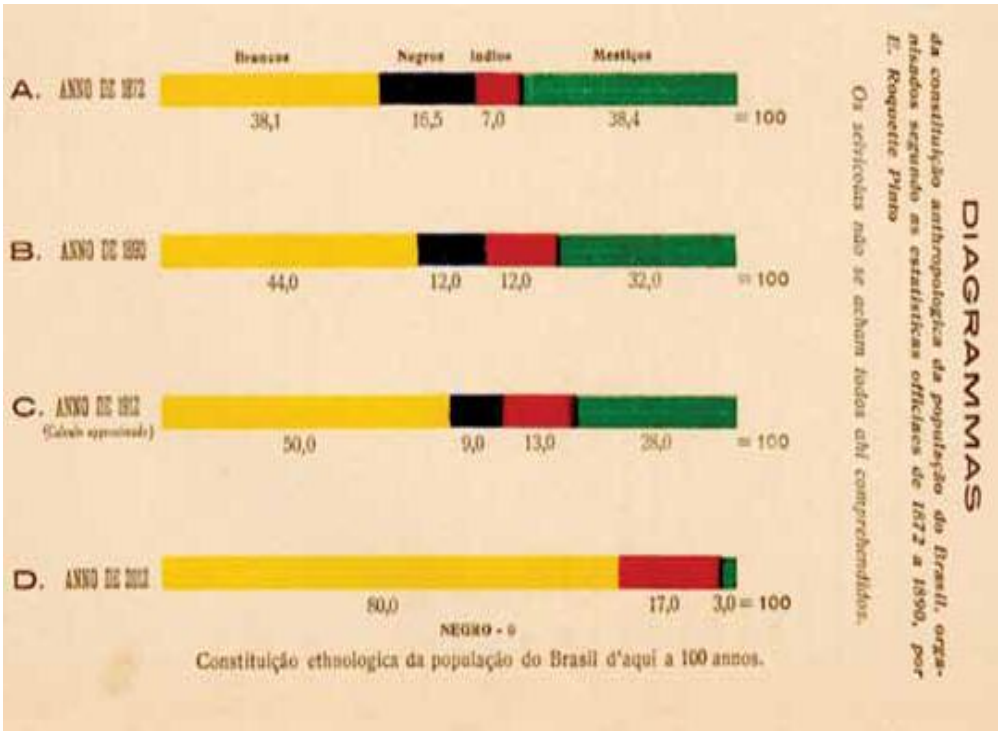
Figura 4 – *A Redenção de Cam* de Modesto Brocco, 1895

Fonte: Schwarcz (2011).

Lacerda (1911) faz oito considerações sobre suas justificativas e defesa da política de branqueamento no Brasil. A primeira remete ao reconhecimento de que o branco e o negro formam duas raças e não duas espécies, a partir dos fatos zoológicos no tema da reprodução. A segunda entende que o mestiço não é uma raça verdadeira, mas um tipo étnico variável, transitório cuja tendência é retornar a uma das raças originais que o produziu. A terceira indica que a importação da raça negra no Brasil teve influência nefasta sobre o progresso do País, retardando o seu desenvolvimento material e tornando difícil o emprego das imensas riquezas naturais. Os vícios e os defeitos da raça negra importada repercutiram negativamente no restante da população. A quarta entende que o mestiço é inferior ao negro em resistência

corporal e força física, mas com o branco, o mestiço se rivaliza em inteligência, aptidões técnicas e artísticas. Na quinta consideração, Lacerda destaca que os mestiços ajudaram nas ações dos brancos para o progresso do País e que foram bem-sucedidos ao galgarem altas posições na administração e na política. Na sexta, o médico ressalta que várias causas seriam responsáveis pela extinção dos mestiços no Brasil, como o desaparecimento de preconceitos de raça, a imigração crescente dos povos de raça branca e a seleção sexual. Na sétima consideração, a mais famosa, respaldada em dados de Roquette-Pinto (Figura 5), Lacerda indica que, após um século, provavelmente, o Brasil será representado apenas pelos de raça branca latina com o concomitante desaparecimento de negros e índios na Américas. A oitava e última consideração indica um futuro brilhante que aguarda o Brasil, cuja raça latina virá se reanimar, rejuvenescer-se na América do Sul, como os Estados Unidos o foram na América do Norte para a raça saxã.

Figura 5 – Constituição etnológica da população no Brasil d'aqui há 100 anos



Fonte: Lacerda (2011).

A produção social do resultado do branqueamento no Brasil, cujo pressuposto básico seria a inexistência de negros após várias gerações, ou que o processo depurador do mestiço permitiria sua aproximação ao molde branco, fundamenta também a ideia tanto da mestiçagem como da democracia racial brasileira ou de uma sociedade isenta de conflito racial e de racismo. Além disso, subjacente ao pressuposto do sumiço de negros ao longo de

várias gerações e considerando que tentativas políticas no Brasil contra a igualdade racial eram para manter hierarquias entre negros e brancos, há que se reconhecer que, ao alimentar ideias fundamentadas na inexistência de negros, negam-se direitos e cidadania; já a que identidade se esmiúça ou inexiste. Se não há negros, como se vai reivindicar, reconhecer e lograr direitos? No contexto das Ações Afirmativas na universidade no processo de embate de lutas em prol de direitos para afro-brasileiros, uma das assertivas fortes, do ponto de vista da manutenção do *status quo étnico,* é advogar que somos miscigenados e que não há uma linha de cor no Brasil, já que há uma dificuldade de se saber quem é negro neste país.

Fundamentando esse imaginário coletivo de negação tanto da existência dos negros quanto de direitos, há o alicerce na concepção e no imaginário coletivo acerca da democracia racial, que tem na obra *Casa grande e senzala,* de Gilberto Freyre, publicada em 1933, o seu grande baluarte como fundamentação teórica e política, cuja amplitude sai da erudição acadêmica e política e atinge as práticas e ideias em todos os espaços sociais, principalmente quando vem à tona um caso de racismo ou em momentos em que se tenta reparar ou garantir direitos para afro-brasileiros e indígenas no Brasil na esfera do Estado.

No entanto, a ideia de democracia racial é bem antiga e anterior ao pensador nordestino, já que ela está de alguma maneira registrada no livro *Cultura e opulência do Brasil,* do padre jesuíta André João Antonil (1649-1716), de 1711, especificamente no Capítulo IX, intitulado *Como se há de haver o senhor do engenho com seus escravos*. Antonil (1982) apresenta uma escravidão brasileira no período imperial demarcando um contexto societário isento de grandes antagonismos entre senhor e escravizado, entre brancos e negros, diferentemente da sociedade norte-americana constituída por uma polaridade racial. Antonil destaca que a escravidão foi pautada pelo escravizado doméstico; pela mucama preocupada com os problemas dos senhores; pela preta velha contadora de história; pelo pai João; enfim, "[...] de toda a intermediação realizada por escravizados que, favorecidos pelo *paternalismo senhorial* e por outras circunstâncias, mereciam a confiança daquele e eram tratados com consideração" (SILVA, 1998, p. 88, grifos nossos).

Esse paternalismo, para Antonil (1982), expressa-se nas vantagens que os mulatos tinham no processo da escravidão brasileira originadas de um favor dos senhores, porque traziam em suas veias o sangue branco ou ainda pela ascensão que era possível com suas habilidades. E o paraíso de mulatos e mulatas está respaldado nas relações sexuais, entre senhor e escravizado,

cuja relação, evidentemente entendida sem a violência, marcaria uma boa convivência entre dominadores e dominados pautados numa coisificação do corpo.

> Melhores ainda são, para qualquer ofício, os mulatos; porém, muitos deles, usando mal do favor dos senhores, são soberbos e viciosos, e prezam-se de valentes, aparelhados para qualquer desaforo. E, contudo, ***eles e elas da mesma cor, ordinariamente levam no Brasil a melhor sorte;*** porque, com aquela ***parte de sangue de brancos que têm nas veias*** e, talvez, dos seus mesmo senhores, os enfeitiçam de tal maneira, que alguns tudo lhes sofrem, tudo lhes perdoam; e parece que se não atrevem a repreendê-los: antes, todos os mimos são seus. E não é fácil cousa decidir se nesta parte são mais remissos os senhores ou as senhoras, pois não falta entre eles e elas quem se deixe governar de mulatos, que não são os melhores, para que se verifique o provérbio que diz: que ***o Brasil é o inferno dos negros, purgatório dos brancos e paraíso dos mulatos e das mulatas***; salvo quando, por alguma desconfiança ou ciúme, o amor se muda em ódio e sai armado de todo o gênero de crueldade e rigor. Bom é valer-se de suas habilidades quando quiserem usar bem delas, como assim o fazem alguns; porém não se lhes há de dar tanto a mão que peguem no braço, e de escravos se façam senhores. ***Forrar mulatas desinquietas é perdição manifesta, porque o dinheiro que dão para se livrarem, raras vezes sai de outras minas que dos seus mesmo corpos, com repetidos pecados; e, depois de forras, continuam a ser ruína de muitos*** (ANTONIL, 1711, [1982], p. 89-90, grifos nossos).

As concepções de Antonil trazem a figura do mulato como um "isolante" que esfriaria os conflitos raciais entre brancos e negros produzidos no sistema escravista brasileiro, cujas consequências "positivas" adentrariam o pós-abolição de maneira que a operacionalidade da raça via racismo seria nula ou sem preocupações sociais. Essa ideia, a nosso ver, reproduz as desigualdades raciais permanentemente, impede a compreensão social de que interpessoal e institucionalmente o racismo é promotor de relações raciais assimétricas, e inviabiliza a importância das políticas de Ações Afirmativas como instrumentos legítimos de superação das hierarquias raciais nos espaços sociais. No contexto da implementação das cotas sociais da Ufes, por exemplo, foi considerado uma visão social e ação política isentas de conflitos raciais, já que não se reportou a vetores que reconheçam o racismo como produtores de clivagens no ensino superior capixaba.

Quanto à dimensão de democracia racial inscrita em relações isentas de conflitos, como em Antonil, o abolicionista Joaquim Nabuco (1849-1910) indica, em seu famoso *Abolicionismo*, de 1883, que a escravidão no Brasil "[...] por felicidade nossa, não azedou nunca a alma do escravizado contra o senhor – falando coletivamente – nem criou entre as duas raças o ódio recíproco que existe naturalmente entre opressores e oprimidos" (NABUCO, 2010, p. 50).

Como dito, no entanto, foi com Gilberto Freyre que se fundou e se fortificou, no escopo das estruturas institucionais e nos espaços do quotidiano brasileiro, a ideia de um senhor bondoso

na escravidão ou de uma aceitação social de ascensão e consideração dos mestiços desses períodos coloniais. Tal autor, que dialogava com Nabuco[128] numa série de palestras proferidas nos Estados Unidos, nas décadas de 1920, 1930 e 1940, e publicadas posteriormente em 1947, sob o título *Interpretação do Brasil: aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e culturas,* escreve e difunde um idílico e equilibrado contexto da democracia racial brasileira. Ao considerar uma sociedade isenta de preconceito racial, Freyre (1947) argumenta que a distinção entre negros e brancos são sintomas de diferenças de classe e não de raça, pela tolerância do brasileiro aos afro-brasileiros ou pelo aceite da presença do mulato evitando pela miscigenação conflitos polares entre negros e brancos, como vemos abaixo:

> [Tem] existido e ainda existe no Brasil distância social entre os diferentes grupos da população. Essa distância social, porém, é – e hoje mais verdadeiramente do que no tempo colonial ou durante o Império (quando a escravidão era o fato central da estrutura ou do drama social) – o resultado da consciência de classe mais do que de qualquer preconceito de raça ou de cor. De como é de uma ***larga tolerância*** a atitude dos brasileiros em relação a pessoas que ***embora com sangue africano*** podem passar por brancos, nada mais expressivo do que o dito popular: *'quem escapa de negro, branco é'* (FREYRE, 1947, p. 188, grifos nossos).

Por outro lado, diferentemente do que expõe uma parte de sua crítica, Freyre demonstra em alguns momentos de sua obra as situações atrozes as quais os negros sofreram na condição de escravizados. Isso é evidente quando ele diz que, julgados no conjunto, os brasileiros têm o que os psiquiatras chamam de um "passado traumático". Sendo assim, "[...] a escravidão foi o seu grande trauma. Para muitos a cor menos branca foi em certo tempo como a lembrança desagradável de uma situação social infeliz ou de um episódio vergonhoso do seu passado" (FREYRE, 1947, p. 226).

Entretanto, mesmo considerando exclusões instrucionais como as que ocorreram no Exército Brasileiro, causadas por restrições étnicas impedindo negros nos cargos oficiais, o autor de *Sobrados e mucambos* indica que tais tentativas devem ser entendidas como neutras ou casos isolados. Além disso, Freyre enfatiza que, para os atuais dias, a escravidão deve ser considerada um episódio já encerrado, refletindo apenas na história da personalidade do brasileiro. Argumenta ainda que, mesmo os brasileiros com ausência de um passado individual ou familiar sem nenhuma relação biológica ou étnica de África se juntam aos brasileiros "negroides" num sentimento geral de "[...] que nada é honestamente ou

[128] Uma análise sobre a obra de Nabuco, feita por Freyre, pode ser encontrada nos prefácios das principais obras do abolicionista brasileiro, como em Nabuco (1983, 2010).

sinceramente brasileiro que negue ou esconda a influência, direta ou indireta, próxima ou remota, do ameríndio ou do negro" (FREYRE, 1947, p. 226).

Essa ideia freyreana é ainda muito forte nas relações sociais brasileiras, trazendo uma pseudoigualdade originada de uma boa convivência entre negros, brancos e pardos no âmbito das relações de amizade, afetividade, culinária, esportes, cultura etc. Nos espaços quotidianos e institucionais de discussão acerca da operacionalização do racismo no Brasil, falas, principalmente emitidas por brancos, similares a estas, são jargões extremamente correntes para negá-lo e apregoar a harmonia racial: "A minha empregada é negra, ela almoça ou dorme em minha casa"; "Eu sambo, jogo futebol com negros ou frequento religiões de matriz africana", "Minha avó tem sangue africano ou meu marido é negro", "O próprio negro é racista", "Negro não casa com negro", "Somos todos misturados" etc.

As lógicas interpretativas do Brasil calcadas na lógica da "ideologia do senhor bondoso" (HARRIS, 1967), o peso da tradição conservadora brasileira mantenedora e conservadora do racismo e as teorias da miscigenação justificadoras da negação de identidades específicas no Brasil relacionam-se diretamente com a construção política da ideia de democracia racial na sociedade brasileira. Democracia racial, segundo Andrews (1998), pauta-se no mote de que o Brasil é uma terra isenta totalmente de impedimentos legais e institucionais no cumprimento da igualdade racial, assim como isento de preconceitos e discriminações raciais informais.

Nessa direção, diferentemente de países como os Estados Unidos, a nação brasileira oferece a todos os seus cidadãos, negros, mulatos ou brancos, uma igualdade de oportunidade completa em todos os âmbitos da vida pública, como educação, política, empregos, moradia. Com essas garantias, os afro-brasileiros desfrutam de oportunidades para aprimorar sua liberdade e competir com seus concidadãos na luta por bens públicos e privados numa dimensão desconhecida em qualquer outra sociedade multirracial do mundo. Mesmo considerando que foi Gilberto Freyre, na década de 1930, quem deu uma interpretação plena para a ideia de democracia racial, como destacamos acima, a anterioridade da temática desenvolvida por Antonil e Nabuco, também toma forma nas primeiras décadas do século XX, cujas raízes remontam ao XIX. Nesse contexto, as restrições raciais datadas do domínio colonial português eram explicitamente declaradas ilegais ou simplesmente caíam em desuso, possibilitando uma importante mobilidade ascendente de muitos pretos e pardos livres. Nessa direção, vários observadores estrangeiros ficavam impressionados com a aparente liberdade dos negros para ascender no ponto onde seus talentos os levassem.

Em Andrews (1998), Louis Couty, um dos observadores estrangeiros, indica que, no Brasil, o liberto é tratado de forma igual, não há preconceito de raça, as uniões interraciais frequentes formaram uma população mestiça numerosa possibilitando uma mistura entre negros forros, mestiços e os brancos, e também há uma igualdade e familiaridade de todas as cores em todos os espaços sociais, da mesa, do teatro e dos salões aos espaços de poder, como Exército, administração, escolas, assembleias legislativas etc.

Nesse preâmbulo, Thomas Flory expõe abaixo o temor quanto à menção da questão racial em consonância com o próprio aparato legal impeditivo à legislação estritamente racial e a transformação do problema racial em problema social:

> Em 1841, a aceitação das mudanças reacionárias nas atitudes sociais e estruturas de mando haviam ocorrido no Brasil, e os resultados negativos da questão racial constituíram uma das razões para tais mudanças. Um autêntico temor racial não podia, por definição, ser mencionado freqüentemente em voz alta, uma vez que a ideologia e as restrições constitucionais impediam legislação exclusivamente racial. Portanto, em atitudes informais bem como relações formais, o problema racial transformava-se em problema social depois de 1835, e toda a gama de reação era, portanto, direcionada às categorias sociais, descritas por comportamento e classe, ao invés da cor da pele (THOMAS FLORY, *apud* SKIDMORE, 1991, p. 47).

Assim, num contexto social em que o sistema escravista já começa a ser fragilizado por razões políticas externas e internas, o conservadorismo, da elite brasileira beneficiadora dos resultados da escravidão e do racismo, já começa a desenhar a negação do problema racial pela via do classismo, enfatizando que a classe social é a única explicação das desigualdades brasileiras. Essa clássica explicação, muito utilizada principalmente pela elite conservadora, ganha peso, tonalidade e respaldo na objeção e negativa das políticas de Ações Afirmativas na universidade, quando negam dizendo que no Brasil não há um problema racial, mas sim exclusivamente da ordem da classe social. Outra ideia forte na discussão e implementação de cotas no ensino superior brasileiro é acreditar que tais medidas de inclusão criarão uma divisão do País, como se essas não existissem, e macula riam as relações raciais horizontais e a nossa bela mestiçagem, característica da identidade nacional brasileira desde a colônia. É um passado cuja tradição se metamorfoseia no presente, ou um presente que se ressente num passado, como nos mostra o parecer final, dado em 16 de janeiro de 1785, pelo Conselho de Estado do Império sobre a criação do Estatuto da *Associação Beneficente Socorro Mútuo dos Homens de Cor*:

> Os homens de cor, livres, são no Império cidadãos que não formam classe separada, e quando escravos não têm direito a associar-se. A sociedade especial é pois dispensável e pode trazer os inconvenientes da criação do antagonismo social e

> político: dispensável, porque os homens de cor devem ter e de fato têm admissão nas Associações Nacionais, como é seu direito e muito convém à harmonia e boas relações entre os brasileiros (GOMES, 2005, p. 9).

Essa dimensão da negação das lutas e reivindicações negras no campo da política brasileira também é evidenciada no contexto dos ataques sofridos pelas organizações do movimento negro no final da década de 1950, tanto pela imprensa paulista quanto nas eleições, como nos mostra abaixo o texto intitulado *O preconceito existe!*, publicado no jornal *Correio Paulistano,* de 16 de julho de 1950:

> Teatro negro, jornal negro, clube de negros [...]. Agora já se fala mesmo em candidatos negros ao pleito de outubro. Pode-se imaginar um movimento pior ou mais danoso ao espírito indiscutível da nossa formação democrática? Vale a pena combatê-lo desde logo, sem prejuízo dos direitos que os homens de côr reclamam e nunca lhes foram recusados. Do contrário, em vez de preconceitos de brancos paradoxalmente teremos preconceitos de negros. A tais extremos conduzem não racismo (que não existe entre nós) mas o espírito de imitação [supostamente dos movimentos negros nos Estados Unidos], mal digerido e cuja consequência mais nefasta talvez seja o estabelecimento de um sistema por todos os tipos abominável: os indivíduos passariam a ser isto ou aquilo, a ocupar cargos determinados, não pelo seu valor pessoal que os recomendasse, mas por serem pretos ou não o serem. *A pigmentação cutânea entraria a valer como prova de títulos* (CORREIO PAULISTANO, *apud* ANDREWS, 1998, p. 285, grifos nossos).

Sendo assim, faz-se uma compreensão clássica da elite conservadora brasileira, o que comumente se entendeu como *"racismo às avessas",* revelando, significando e sugerindo que "[...] o preconceito dos brancos contra os negros é 'normal'; o preconceito dos negros contra os brancos é perverso, 'paradoxal' e contrário à ordem das coisas estabelecida" (ANDREWS, 1998, p. 286). Portanto, concretiza-se e reveste-se o racismo num *crime perfeito,* já que de vítima dos processos excludentes e de invisibilizações sociais, os afro-brasileiros viram algozes de suas próprias condições de sofrimentos: "O negro que é racista"; "Vocês estão vendo racismo em tudo"; como ouvimos muito no quotidiano e nos espaços de formação de educadores sobre as questões étnico-raciais.

Nesta direção de acusação de racismo com a luta negra pelos conservadores, revela-se uma profunda inquietação entre a população branca. Segundo Andrews (1998), tal inquietação origina-se de duas fontes: a primeira entende que a mobilização dos negros forçosamente recorda aos brasileiros que seu país não condiz com a democracia racial que declara ser; já se fosse verídica tal afirmação, não existiriam queixas por afro-brasileiros sobre questões especificamente raciais, não existindo, portanto, um campo de luta para o movimento negro. Nesse sentido, a maior parte das demandas dos discursos do movimento negro refere-se a um quadro gráfico contendo mágoas e injúrias sofridas e suportadas pelos afro-brasileiros ao

longo de séculos em mãos de seus concidadãos. O receio pelo branco do confronto com o passado racial se dá em duas perspectivas, tanto com relação à culpa que sua memória pode inspirar, quanto pelo medo do ressentimento e do desejo de vingança, "a lei do retorno", que pode ser introjetado pelos negros após gerações desse tratamento.

Costa Pinto (1998), ao analisar as tentativas de se colocar em xeque uma grande máxima aceita na compreensão e na vivência das relações raciais brasileiras, *somos uma democracia racial*, chama a atenção para o fato de que a admissão pelos brancos opressores do oposto de tal máxima pressupõe um grande receio ou medo originado de uma possível vingança dos negros brasileiros. E tal medo veio junto a um sentimento de piedade, como nos mostra o sociólogo:

> Em relação a esse grupo [os negros] encarado como estranho e sobre o lastro permanente da exploração da sua força de trabalho, houve, primeiramente, o medo, o *medo natural que tem o opressor de que o oprimido se rebele contra ele.* Depois veio a piedade, piedade que se esparramou sobre o problema sem produzir, entretanto, maiores efeitos, até que o interesse em tornar livre o trabalho do escravo coroou o interesse humanitário pela miséria do negro e conseguiu a sua libertação legal (COSTA PINTO, 1998, p. 59, grifos nossos).

Azevedo (1987), no contexto da abolição da escravatura do final do século XIX, esboça o medo branco das elites em frente à onda negra no contexto das reivindicações e resistências da população prestes à liberdade formal, após anos de cativeiro negro. Na realidade atual, o medo da maioria dos brancos se explicita quando estão em disputa de poder, riqueza, privilégio e *status* no campo de garantias constitutivas da cidadania numa era dita como democrática. No debate das cotas étnico-raciais no ensino superior brasileiro, e principalmente no capixaba, ficou muito evidente, já que os afro-brasileiros tendem a ser vistos como ameaça, ao tentar sair de *locais sociais* estabelecidos pra eles. Nesse contexto, os brancos têm que ceder ou dividir riquezas materiais e simbólicas para o grupo solicitante de direitos historicamente negados e monopolizados, no caso os afro-brasileiros.

Já a segunda fonte de indagação dos brancos, ligada à primeira, tem a premissa de que os brancos das classes médias tenham consciência de que estão no topo de uma pirâmide social muito tensa, cuja base concentra a maioria da população que sofre diariamente as agruras da raça e da pobreza. Essa tensão é amenizada, já que não é comparada com a vivida pelos escravizados no período do cativeiro no Brasil, pois as desigualdades que causam se distanciam do sofrimento de outrora, quando os negros eram escravizados. Mesmo assim, os brancos compartilhavam, durante os dias de escravidão, o pesadelo coletivo do que poderia

acontecer se os pobres ou os negros atingissem um dia uma posição de poder a partir da qual pudessem vingar essas mágoas.

No conjunto da negação da questão racial pela questão de classe social, no pressuposto de uma divisão perigosa pela via do reconhecimento da melhoria da qualidade de vida de afro-brasileiros, havia uma questão de fundo. Segundo Andrews (1998), no intuito de reduzir a discórdia e a luta racial que se tornou uma realidade potencial depois da abolição, os ex-senhores de escravizados e os brancos brasileiros em geral sustentavam que os danos das injustiças da escravidão, embora objetiváveis, não foram tão ruins quanto poderiam ter sido. Portanto, mesmo sendo o último país do mundo cristão a acabar com a escravidão, o Brasil torna-se também, nesse contexto ideológico, o primeiro a proclamar a democracia racial, cujas relações sociais são marcadas tanto pela garantia de uma genuína igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, como pela ausência de tensões, discriminações e conflitos raciais.

> [...] Essas esperanças e promessas coincidiram não apenas com a transição da escravidão para a liberdade, mas também com a transição da monarquia para a república, e com uma correspondente visão de um sistema mais abrangente e participante. Assim, desde o seu início a democracia racial esteve intimamente associada ao ideal da democracia política e supostamente fazia parte de uma ordem política liberal e progressista (ANDREWS, 1998, p. 207).

Nesse processo, continua Andrews (1998), os aspectos libertários civis do liberalismo e sua insistência na igualdade jurídica e nos direitos de cidadania interessavam menos para os proprietários, que consideravam a grande massa da população brasileira, cuja maioria é afro-brasileira, totalmente inadequada para se inserir e expressar nos negócios do Estado recém-independente. Assim, não se libertando do comportamento libertário do liberalismo, as elites brasileiras foram atrás de fórmulas políticas e ideológicas que permitissem a exclusão da maioria da população de uma participação política e econômica plena, ao mesmo tempo em que formalmente conservassem os princípios de justiça e da cidadania. Havia, nesse sentido, uma contradição entre o dito e o feito, já que a República estabeleceu o ideal de participação política e democrática quanto à sua negação da prática. Portanto,

> [...] A democracia racial desempenhou um papel similar com respeito à hierarquia racial, justificando e defendendo a realidade da desigualdade racial ao invocar o seu oposto. Estava claro para todos que os negros continuavam a ocupar uma posição rebaixada e subordinada na sociedade brasileira. Mas proclamando que, mesmo durante a escravidão, o Brasil se movimentou rumo à igualdade racial, e com a abolição em 1888 a alcançou, a doutrina da democracia racial isentava a política do Estado ou o racismo informal de qualquer responsabilidade adicional pela situação da população negra [...] (ANDREWS, 1998, p. 210).

Ainda ancorada pelas teses do racismo científico europeu, principalmente do darwinismo social, tal elite e Estado brasileiros justificam o "fracasso" dos negros em razão de uma herança racial atávica, genética da incapacidade, da indolência e da preguiça. Sendo assim, além de existir uma negação da responsabilidade do Estado brasileiro e da elite conservadora quanto ao racismo e às desigualdades raciais vividas pela população negra, tal responsabilidade é alocada para a própria população afro-brasileira.

> [...] se os negros fracassaram em sua ascensão na sociedade brasileira, evidentemente isso foi por sua própria culpa, pois essa sociedade não reprimiu nem obstruiu de modo algum o seu progresso. A realidade continuada da pobreza e marginalização dos negros não era vista como uma refutação da idéia de democracia racial, mas sim como uma confirmação da preguiça, ignorância, estupidez, incapacidade etc., o que impedia os negros de aproveitar as oportunidades a eles oferecidas pela sociedade brasileira – em suma, um restabelecimento da ideologia da vadiagem (ANDREWS, 1998, p. 210).

Essas ideias e concepções também fazem parte das tensões nos jogos de forças quando se propõem ou implementam políticas identitárias para a população afro-brasileira, principalmente as pertinentes ao ensino superior. A tese da incapacidade do negro representaria o seu fracasso, preguiça ou um mecanismo de esperteza perante o acesso às Ações Afirmativas, visto como um estigma da incompetência, assim como da própria culpabilidade de uma derrota, já que o negro não conseguiu com seus méritos galgar a vaga na faculdade.

A operacionalização da democracia racial brasileira faz o racismo funcionar e tal funcionamento é marcado por certas especificidades na manutenção das desigualdades raciais tanto em nível material quanto em nível simbólico. Para Andrews (1998), o racismo brasileiro opera de maneira *não automática* e é *variável* nos processos de definição dos papéis sociais e da visibilidade social dos grupos da sociedade. Segundo o autor, os aspectos característicos do racismo brasileiro pautam-se também pela sua *inconsistência* e *imprevisibilidade* e sua disposição para admitir que os afro-brasileiros se movimentam ascendentemente, ao mesmo tempo em que impedem essa modalidade ao grupo racial afro-brasileiro como um todo. É o que Roger Bastide chamou de *teoria do escoamento.* No processo de ascensão social do negro, "[...] não se pode tomar outra forma senão a de uma infiltração. Uma gota negra após outra a passar lentamente através do filtro nas mãos dos brancos" (BASTIDE, *apud* ANDREWS, 1998, p. 270).

Nessa direção, conclui Andrews (1998), há um efeito de dividir a população negra entre a minoria que se beneficiou da ascensão social ou de acesso ao poder, no contexto brasileiro de

relações raciais, e a maioria que não se beneficiou disso tudo: "fulano negro conseguiu chegar lá, então, não precisa de cotas raciais no Brasil". E isso viabiliza, no contexto de cada grupo, que as atitudes e reações sobre esse modelo individual e não coletivo de ascensão do negro na sociedade seja interpretado generalizadamente.

No Brasil principalmente nas discussões e decisões políticas sobre as atuais condições de vida e de reconhecimento social de brasileiros, casos isolados ou proporcionalmente inferiores no cômputo das condições dos brancos nos espaços de poder, são ressuscitados. Quanto ao caso do ministro e ex-presidente do Supremo Tribunal Federal, *Joaquim Barbosa*, um negro de grande destaque, que é muito resgatado nesse debate, ainda não se pode de maneira universal alocá-lo para a maioria da população afro-brasileira. Isso de alguma maneira se constitui como desvio da lógica do racismo brasileiro que opera mantendo os papéis sociais dos grupos raciais, e tal ocultação precisa de exceções para confirmar a regra perversa do racismo, mas sem que este funcione de fato. Dessa maneira,

> Convencendo os afro-brasileiros a baixar suas expectativas de vida e não criar 'situações desagradáveis', tentando forçar sua entrada em locais onde não são desejados (isto é, locais que os brancos querem reservar para si), *o modelo brasileiro das relações raciais trabalha muito eficientemente para reduzir a tensão e a competição raciais, ao mesmo tempo em que mantém os negros em uma posição social e econômica subordinada*. Na verdade, os obstáculos são considerados tão enormes que aqueles que continuam a lutar contra eles acham que a única maneira de triunfarem é se transformando em *super-humanos* (ANDREWS, 1998, p**.** 271, grifos nossos).

O mito da democracia racial é representado pela *"fabúla da mistura mágica das três raças"* **(**DA MATTA, 1987). Tal mito, destaca Sansone (1996), tem grande aceitabilidade por uma grande parte do povo que o reproduz no quotidiano, articulando-o numa série de discursos populares sobre relações raciais. Nesses discursos, a democracia racial, para além de ser associada à situação da sociedade hoje, também é transformada num valor, num marco de um sonho de uma sociedade melhor, mais justa e menos discriminatória, em que todos "são gentes". Por meio desse sonho tenaz e popular, a *sedução universalista* atinge as camadas populares, evidenciando certa troca entre os discursos raciais das elites com os da massa dos negros e mestiços. E tal sedução, para além de uma falsa ideia, em razão de se distanciar da realidade das vidas entre negros e brancos, no que tange a direitos e oportunidades sociais, insere-se nas relações sociais com grau forte de realidade, cuja veracidade se constitui como mecanismo mimético, hipnotizador do próprio funcionamento do mito. Sendo assim,

> Inspirando discursos, sonhos e, às vezes, práticas, o mito da democracia racial tem um ***componente de realidade,*** não podendo ser simplesmente apagado da análise

> antropológica como se fosse um disfarce imposto para mascarar uma realidade de racismo. Em alguns âmbitos, como a família e o lazer, este mito popular coexiste também com a relativização da cor nas práticas sociais, com movimentos de intimidade extra-racial e com a produção de estratégias individuais de gerir o aspecto físico negro na vida cotidiana (SANSONE, 1996, p. 215, grifos nossos).

Essa ambiguidade do mito da democracia racial ora pressuposto de sua autêntica verdade ou como falsa ideia, ora verdade acreditada no quotidiano por muitas pessoas e instituições, tem um peso muito forte na própria reprodução das desigualdades raciais que o mito esconde, quando as nega. Ademais, acrescenta-se o fato de que no debate tanto da afirmação da identidade negra no contexto social, quanto da definição de políticas públicas por meio de Ações Afirmativas para afro-brasileiros, o mito de pseudoverdade da justiça social entre os grupos raciais no Brasil vem à tona como forte produtor de uma fiel verdade que confrontará o real que o mito desconhece negando-o. Em tais condições, o mito é representado com frases políticas, tais como: "No Brasil não há barreiras raciais"; "A miscigenação é a máxima de verdade num país da harmonia racial"; "Demarcar políticas para negros é discriminar os brancos ou fazer racismo às avessas"; "Discutir racismo no Brasil é importar uma realidade [americana ou sul-africana] que não condiz com a nossa" ou, ainda, a ideia de que "[...] trazer a discussão do racismo é macular nossa democracia racial originada desde os tempos do escravismo brasileiro".

Outra face do mito da democracia racial brasileira é alocar o problema racial para o de classe social. Andrews (1998, p. 311-312) destaca essa dimensão do mito e faz uma ponderação, questionando-o quando nos diz que:

> [...] Um dos componentes do mito da democracia racial é a proposição de que, embora o preconceito exista, ele está confinado às classes da elite, e não existe entre os trabalhadores e os pobres. Entretanto, a pesquisa recente deixou claro que o grau em que os estereótipos raciais e as atitudes negativas em relação aos negros estão disseminados em todas as classes sociais brasileiras, incluindo aquela maioria da população de base.

Como destacamos acima, a ideia de democracia racial, mesmo tendo seu grande desenvolvimento e difusão acadêmica e política com a obra de Freyre, *Casa grande & senzala*, teve como palco e origem a escravidão. Uma das maneiras de o mito também se pulverizar na realidade, tanto no imaginário social, quanto nas práticas humanas no Brasil, evidencia Andrews (1998), é pelo conceito de "alegria" adstrita ao povo. Segundo o autor, tal alegria leva os brasileiros, apesar das condições miseráveis em que vivem, a terem uma capacidade inata para superar tais obstáculos sociais e se sentir felizes. Dessa forma, a alegria e o bom humor expressos pelo canto e dança, em geral, são explícitos e disseminados entre os

brasileiros mais pobres. E nisso há uma similaridade desse conceito e variantes anteriormente tanto no Brasil quanto nos EUA, onde se afirmava a felicidade e o contentamento dos escravizados no período da escravidão.

Nesse sentido, assim como os defensores da instituição diziam que os negros não sofriam a escravidão da mesma forma que os brancos, os defensores da alegria legitimavam que os pobres sofriam com a pobreza da mesma maneira que sofriam os brancos ricos ou de classe média. Por isso, esse conceito de alegria, como também o de democracia racial têm um grande objetivo nas relações raciais: tornar difuso o grande fosso de desigualdades sociorraciais que se entranha nas estruturas sociais (ANDREWS, 1998; CHAUÍ, 2007).

Diferentemente do período da Primeira República, quando havia um apoio oficial do Estado brasileiro quanto às imagens raciais negativas, atualmente elas não têm apoio de nosso Estado. No entanto, em processo de negociação política, principalmente, há uma negação do problema racial por esse mesmo Estado. Nesse contexto, Andrews (1998) caracteriza a configuração do mito da democracia racial que qualifica o racismo brasileiro.

> [...] Seu papel [do Estado] em negar aos negros a igualdade de oportunidade é mais elusiva e sutil do que em sistemas de desigualdade racial, abrangente e imposta pelo Estado. Entretanto, essas próprias qualidades dão ao racismo brasileiro uma *flexibilidade* e uma *capacidade de adaptação* que, a longo prazo, promovem uma *proteção* e um apoio mais eficazes para a hierarquia do que os sistemas mais cruéis e mais explícitos da discriminação imposta pelo Estado (ANDREWS, 1998, p. 364, grifos nossos).

Essa capacidade de adaptação e flexibilidade dá vitalidade à engrenagem da hierarquia racial e à perversidade do racismo no Brasil. Historicamente, por razões teóricas e políticas, sempre houve dificuldades de se considerar essa dinâmica, mesmo com as vozes dissonantes nesse contexto. Como já destacamos no Capítulo 4, há um debate antigo e clássico[129] pertencente a estudos comparativos discernindo o preconceito norte-americano pautado numa polaridade extremamente perversa entre brancos e negros, e o brasileiro, baseado num sistema multirracial e horizontal no qual se teria uma *"válvula de escape"* para tal cisão, tendo o mulato como a *chave da solução* de problema racial da realidade americana, como bem destacou Degler (1976). O mulato, fruto da miscigenação do africano com o europeu

[129] Acerca de estudos comparativos das configurações das relações raciais e dos tipos de racismos entre a sociedade brasileira e a americana, ou estudos que qualificam as relações entre os grupos no Brasil, considerando as variadas vertentes epistemológicas e explicativas de tais temáticas, podemos verificar em Andrews (1998), Degler (1976), Skidmore (1976, 1991), Harris (1967), Azevedo (1966, 1955), Hasenbalg (2005), Pierson (1951, 1971), Da Matta (1987), dentre outros.

coadunado com relações mais cordiais desde a colônia escravista, seria um dos motes da explicação da parcimônia racial brasileira, como já destacamos acima.

A negação das desigualdades raciais ou a alocação destas exclusivamente para outros problemas sociais, inclusive para o próprio negro, não demarcando o papel do racismo como mecanismo específico de exclusão se, de um lado, mantém as desigualdades materiais e simbólicas nas mãos e nas mentes dos afro-brasileiros, por outro, perpetua a manutenção dos privilégios econômicos e simbólicos nas mãos majoritárias dos brancos, como bem destacou Bento (2002). Se esses dois lados opostos fazem parte da configuração do mito da democracia racial, para que ele seja encarado com uma realidade destoante de seu funcionamento, há que se perguntar: até que ponto as estruturas raciais devem ser desestabilizadas ou, como indagou Andrews, qual a probabilidade de os brasileiros brancos, principalmente os das elites e classes médias, abdicarem de seus privilégios raciais e aceitarem políticas que podem criar uma efetiva justiça entre os grupos que o mito da democracia racial finge existir? Na contramão da perda de privilégios dos brancos, Andrews (1998, p. 370) nos indica que, por um lado,

> [...] para a maior parte dos brasileiros brancos, as propostas de oportunidades abertas para educação, empregos e habitação para a quase-maioria da população de descendência africana mista ou pura[130] prometem apenas privar os brancos de classe média de sua posição privilegiada, e não lhes trazem nenhum benefício compensatório.

Por outro,

> [...] se os euro-brasileiros querem e vão aceitar a democracia racial vai depender de sua disposição de se anteciparem a essas preferências e compartilharem essas oportunidades entre todos os membros, negros e brancos, da sociedade em geral. É improvável que a maioria deles faça este sacrifício voluntariamente – a menos que possam ser convencidos de que receberão em troca algo igual ou superior em valor ao que estão renunciando. Este é apenas um, mas talvez o mais fundamental, dos desafios que o movimento anti-racista brasileiro enfrenta: convencer, persuadir ou pressionar os brasileiros brancos a reconhecer que eles e o seu país vão se beneficiar com o fim do preconceito e da discriminação raciais (ANDREWS, 1998, p. 357).

Esse é um destaque muito importante quanto à explicitação e denúncia do mito da democracia racial, que atuou durante a maior parte do século XX (ANDREWS, 1998) para amortecer e conter as tensões e os antagonismos a raciais no Brasil. Um dado, inclusive pouco encontrado

[130] Tanto do ponto de vista genético quanto cultural, muitos estudos indicam a fraqueza epistemológica de se pensar uma cultura pura, objetivista, como bem analisou Cuche (1999). Isso é importante para não se cair em essencialismos, determinismos culturais e biológicos, que era a máxima do pensamento científico e social do século XIX. E isso não é para negar especificidades genéticas e culturais de grupos humanos, que por sinal existem, mas purismos são praticamente infundáveis no contexto de análise social. Estudos de Barth (2011), no âmbito da cultura, de Pena (2002), de Cavalli-Sforza e Cavalli-Sforza (2002), na área da Biologia, dão indicativos científicos contrapostos a purezas.

na literatura crítica das relações raciais no Brasil, é que não foi, apesar de sua importância nesse processo, a Escola Uspiana, da década 1950, liderada por Roger Bastide e Florestan Fernandes, que teve o ineditismo de dizer que o brasileiro "tem preconceito de ter preconceito". Andrews pondera tal fato[131] destacando o brilhantismo, desde a década de 1920, das organizações do movimento negro e do papel potente da imprensa negra na denúncia das máscaras da democracia racial, muito antes da formulação dessa ideia por Freyre, na década de 1930. Essa ação foi reiterada após a Segunda Guerra Mundial com os estudos financiados e organizados pela Unesco, na década de 1950, cujo papel dos uspianos foi fundamental. Na década de 1970 e 1980, as críticas do mito se intensificam pelos estudos estatísticos de cientistas sociais brancos brasileiros e por militantes afro-brasileiros.

Por outro lado, e em contramão à legitimidade social da democracia racial brasileira apregoada pela aristocracia e pelos *donos do poder* no Brasil, Gonçalves (1999), de forma bastante alternativa e crítica em sua interpretação das relações raciais brasileiras, também evidencia o papel das vozes e ações da luta negra. Para a autora, o projeto homogeneizador e hegemônico da democracia racial não impediu o alavancar de gritos destoantes em prol da denúncia das desigualdades raciais brasileiras, e a organização da FNB, fundada em 1931, teve papel fundamental nesse processo.

5.2 OS ESTUDOS DO NEGRO NA TEMÁTICA RAÇA E CLASSE NAS RELAÇÕES RACIAIS BRASILEIRAS

Autores clássicos das relações raciais (CARNEIRO, 1968; COSTA PINTO, 1998) asseveram que os estudos sobre relações de raça no Brasil, que tratam especificamente do negro, estiveram, até nas décadas de 1940 e de 1950, muito atrelados à coleta de material etnográfico, antropológico e histórico sobre o processo de integração do negro no Brasil, privilegiando o que há de bizarro, de exótico, de anedótico e de diferente nesse processo. Esses estudos, pouco ou quase nada destacam sobre o que existe de sério na Sociologia do processo de integração do negro brasileiro à nossa sociedade, principalmente no tocante à sua

[131] Esse fato histórico e político do papel da FNB não é muito constatado em boa parte da literatura acerca das relações raciais brasileiras, com exceção de Luz (2005), Pires (2005) e Siqueira (2005). Dá-se muita ênfase, ou exclusividade, à inauguração da denúncia da falsidade de nossa democracia racial à Escola de Sociologia Paulista da década de 1950, encabeçada por Florestan Fernandes, Roger Bastide, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni etc., que tiveram uma importância fundamental a partir de suas ricas pesquisas sobre o racismo no Brasil, inclusive reconhecida tanto no âmbito acadêmico quanto no contexto do movimento negro brasileiro de maneira geral. No entanto, o papel da Frente Negra às vezes ou é apagado ou colocado em segunda ordem.

inserção nas comunidades urbanas e industrializadas do sul do País, etapas decisivas de seu desenvolvimento. Em vista disso, as relações raciais ou o a inserção do negro no País, após abolição, tornam-se temáticas pouco exploradas ou "quase virgens" no fundo de nossas relações sociorraciais, ou temáticas recheadas de estereótipos e determinismos quanto à população negra.

A análise da persistência da desigualdade econômica entre negros e brancos tem duas bases epistemológicas. A primeira é uma "tradição basicamente sociológica" que se caracteriza por investigações eminentemente empíricas sobre as relações raciais brasileiras, amparadas em evidências estatísticas sobre a desigualdade racial, sempre dando ênfase às desigualdades socioeconômicas e à mobilidade social, explicando a desigualdade racial em termos das relações entre classe e raça, tendo como pano de fundo o que se chamou de "condição inicial". Essa condição detalha o processo escravista brasileiro que dominou os africanos e o processo imigratório europeu com vistas ao branqueamento da população brasileira no final do século XIX, cujo passado colonialista legou ao Brasil uma composição racial específica da população que estava, e ainda está, atrelada à estratificação socioeconômica (HOFBAUER, 2006; OSÓRIO, 2008).

Essa tradição mais sociológica opõe-se à segunda base epistemológica, a "tradição cultural antropológica", que já aborda as relações raciais a partir de um suposto "estilo de vida brasileiro" específico. Assim, esta postura teórica insere, quando não subordina, a questão racial numa abordagem mais ampla de toda a "sociedade e/ou cultura brasileira". Nessa tradição "mais antropológica", os autores tendem a analisar, num primeiro momento, especificidades do "mundo simbólico" e, a partir da compreensão da construção dos "valores culturais", propõem-se a pensar sobre o racismo brasileiro (HOFBAUER, 2006).

Nesse caminho, foi com as pesquisas do Projeto Unesco,[132] nas décadas de 1940 e 1950, sob a coordenação do representante de Ciências Sociais dessa Instituição, *Alfred Métraux*, que se deu um salto sociológico muito grande no campo científico até então no Brasil. Houve, de

[132] Um grande pesquisador brasileiro, vinculado à USP, das pesquisas sociológicas da Unesco, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, 2004, 2009), destaca que o Projeto Unesco não se restringiu à iniciativa dessa Instituição, nem mesmo ao seu exclusivismo financiamento. Há que se considerar que tanto a *Revista Anhembi*, de São Paulo, quanto o *Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia – Columbia University* foram igualmente responsáveis pelo financiamento e já tinham, na verdade, dado início aos estudos antes que a Unesco decidisse realizá-los. Noutra direção, por exemplo, mesmo sem se responsabilizar pelo financiamento de tal projeto, o *Teatro Experimental do Negro* (TEN) e o *I Congresso Nacional do Negro*, pela via de seus principais intelectuais, como Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento e Edison Carneiro, influenciaram indiretamente o modo como tais estudos foram recebidos e divulgados em território brasileiro.

fato, com as pesquisas[133] da Unesco, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, um salto muito grande na qualidade científica das análises das relações raciais no Brasil.

> [...] Em verdade, a pesquisa da Unesco sobre relações de raças no Brasil não podia, sob pena de perder a envergadura científica e a seriedade intelectual que deve ter, continuar apresentando ao mundo, em monografias folclóricas e ensaios de literatura histórica, o quadro tradicional das relações de raças, hoje em acelerado processo de superação, como o que há de mais novo e fundamental na situação racial brasileira. Já era tempo de dizer um 'basta' e de corrigir esse bias, que uma concepção falsa de orgulho nacional, de um lado, e a inércia mental, de outro, cultivaram, por tanto tempo e exportaram para todo o mundo (COSTA PINTO, 1998, p. 57).

Destacando outros aspectos da relevância dos estudos da Unesco no campo analítico e prático das relações raciais no Brasil, Guimarães, (2004, p. 1-2) explica:

> Tal ciclo de estudos não apenas projetou internacionalmente jovens pesquisadores (que em sua maioria não tinham antes estudado relações raciais), como procedeu também a dois outros importantes feitos: primeiro, ampliou o foco espacial dos estudos de relações raciais, incluindo o mundo rural brasileiro do norte e nordeste, e transformando o sudeste e o sul em áreas privilegiadas desses estudos; segundo, contrapôs às *autoridades monopolísticas* de Gilberto Freyre e Arthur Ramos e, secundariamente, de Donald Pierson, novas autoridades concorrentes, como Bastide, Florestan, Thales [de Azevedo], Oracy e René Ribeiro (grifos nossos).

Assim, com o aparecimento de outros pesquisadores com matrizes teóricas diversas das já existentes "autoridades monopolísticas" do campo das relações raciais brasileiras, havia uma questão de fundo que foi importante na origem dos estudos da Unesco. Segundo Hasenbalg (1996), foi no início da década de 1950 que esses estudos se empenharam em refutar os dogmas racistas culminados pelo Nazismo. E o Brasil tinha um papel salutar nesse processo:

> A intenção original desses estudos era a de poder transmitir para o resto do mundo a *receita brasileira* de relações raciais harmoniosas. O resultado dos mesmos não confirmou as expectativas originais; pelo contrário, a auto-imagem e idealizações raciais do Brasil sofreram danos de não pouca monta. As pesquisas [...] realizadas [...] [confirmaram] uma forte associação entre cor ou raça e *status* socioeconômico (HASENBALG, 1996, p. 238, grifos nossos).

Portanto, na medida em que era factível, por um lado, refletir sobre um padrão específico de convivência racial, como era a brasileira, por outro, era difícil deixar escapar a evidência concreta da desigualdade das relações que se estabeleceram entre brancos e negros durante quatro séculos (SCHWARCZ, 1999).

---

[133] A pesquisa da Unesco pode ser resgatada e evidenciada em importantes e clássicos estudos das relações raciais não apenas no Brasil, como em várias partes do mundo. Essas referências, dentre muitas outras, podem ser encontradas em Comas (1970), Unesco (1972), Lévi-Strauss (2010), Pinto (1998), Wagley (1963, 1977), Azevedo (1955), Bastide e Fernandes (2008), dentre outros.

Para discutir Ações Afirmativas para afro-brasileiros no Brasil, considerando a grande força ainda do mito da democracia racial, urge problematizar uma discussão clássica e contemporânea sobre as categorias raça e classe. Neste capítulo, teremos esse propósito. Tal ação tem o intuito de se compreender como as principais correntes ou *ondas teóricas* (OSÓRIO, 2008) foram se processando ao longo do pensamento social brasileiro e como isso vai definindo tanto o reconhecimento da questão racial como geradora de política, quanto do modelo de política pública, no caso em tela, a política educacional.

Indo nessa direção, há que se considerar que a temática raça e classe, objeto desta tese no contexto das Ações Afirmativas na Ufes, se apresenta nas relações de disputas de direitos entre brancos e negros no Brasil, na definição dos critérios que se consideram mecanismo definidores de desigualdades. Na Ufes, assim como no Brasil, o debate raça e classe foi latente nos contextos das Ações Afirmativas nas universidades. Uma de suas lógicas ideológicas, para além da importância da dimensão do econômico na vida do negro na sociedade brasileira, condiz com os processos de flexibilidade e capacidade de adaptação do racismo, como destacamos acima, a partir de Andrews (1998), que efetiva a histórica e atual desigualdade racial no âmbito da materialidade objetiva de condições e das condições simbólicas de afro-brasileiros.

Estamos nos ancorando nas correntes diversas que pensaram a temática raça e classe no entendimento das desigualdades raciais dentro das relações raciais, considerando *três ondas teóricas,* como cunhou Osório (2008), fundantes no âmbito da Sociologia, como indicaremos e analisaremos ao longo deste capítulo.

O autor conceitua as ondas teóricas partindo da noção de que qualquer tentativa de periodização rígida da produção teórica acerca das desigualdades raciais ou mesmo separando autores por escolas estaria de antemão fadada ao insucesso. Essa dimensão é importante, considerando, dentro desta pesquisa, que essas produções acadêmicas são historicamente contextualizas num arcabouço político, social, econômico e cultural que ultrapassa qualquer fixidez conceitual. Considerando também que, nas disputas políticas de reconhecimento das desigualdades raciais ou das identidades afro-brasileiras, essas variadas correntes clássicas são mutáveis e ressignificantes ao bel prazer dos interesses ideológicos postos em disputas. Assim,

> [...] a noção de onda implica fluidez, continuidade e diferença. Numa enseada, uma mesma onda chega às areias em momentos distintos. Em alguns pontos da enseada a

> onda que a sucede demora a chegar; em outros, ambas estouram quase simultaneamente, ao ponto de ser difícil distingui-las. É o caso dos movimentos teóricos a serem discutidos. Para alguns autores, há momentos da obra em uma onda e momentos em outra. Há ideias que são comuns às três ondas: elas são como o refluxo de uma onda já estourada que, ao retornar ao mar, incorpora-se à onda seguinte, dando-lhe maior volume. É nesse sentido que se usa aqui a noção de onda teórica, sem a pretensão de fixar com rigidez diferenças entre períodos ou entre autores, mas com foco nas principais ideias que distinguem cada onda (OSÓRIO, 2008, p. 67-68).

Na abordagem das três ondas teóricas clássicas, traremos alguns representantes de cada corrente: a primeira onda tem como pressuposto básico a ideia do preconceito de classe sem o preconceito racial, quando traremos as contribuições teóricas de Donald Pierson e Thales de Azevedo; a segunda onda trará à tona a dimensão do preconceito racial, tendo Florestan Fernandes como um de seus principais representantes; já a terceira onda trará, juntamente com os estudos quantitativos, os efeitos das discriminações e dos preconceitos raciais, tendo Carlos Hasenbalg e Nelson Valle Silva como âncoras teóricas.

5.2.1 Donald Pierson e Thales de Azevedo: a primeira onda

Donald Pierson, norte-americano, um brasilianista que se debruçou sobre as relações brasileiras nos anos de 1935 e 1937, especificamente a cidade de Salvador, deu grande contribuição para os estudos da temática até então feitos no campo científico. Pierson, um dos membros da Escola de Sociologia de Chicago, no contexto de seu doutorado, orientando de Robert E. Park, desenvolveu o conceito de *sociedade multirracial de classes,* que esboçaremos mais adiante, cuja influência atingirá autores como Thales de Azevedo, Wagley, Thales de Azevedo, Marvin Harris e outros.

O livro de Pierson, intitulado *Negros in Brasil*,[134] publicado em primeira edição norte-americana em 1942, é considerado uma das principais obras que catalisou as relações raciais como um paraíso racial ou, como disse seu colega Ramos (1971), um "laboratório de civilização", ao analisar o pensamento que *scholars* americanos tinham do Brasil. Antes da pesquisa de Pierson (1971) na Bahia, já se encontrava pronta, principalmente no início da década de 1930, de acordo com Guimarães (2004), entre os acadêmicos brasileiros, uma história social do negro, tendo em Gilberto Freyre a grande base antropológica.

[134] Pierson publicou seu livro no Brasil no início da década de 1940, cujo título foi *Brancos e prêtos na Bahia: estudo de contato racial*. A introdução dessa edição foi feita por Artur Ramos.

Pierson teve como base epistemológica o caminho já iniciado por Freyre. E essa estrada fizera a miscigenação e a ascensão dos mulatos como pedra basilar na compreensão da sociedade brasileira. Guimarães ainda indica que, por volta de 1935, entre os intelectuais modernistas e regionalistas, havia fortes os seguintes pressupostos: a) o Brasil, desde as relações entre senhor e escravizado, nunca conhecera o ódio entre as raças, o "preconceito racial"; b) as linhas de classe não eram rigidamente demarcadas pela cor; c) os mestiços se incorporavam de forma progressiva à sociedade e à cultura nacional; d) os negros e os africanismos tendiam aos poucos a desaparecer, dando lugar a um tipo físico e a uma cultura propriamente brasileiros.

Park (1971), no prefácio da primeira edição norte-americana, ao comparar nossas relações raciais com os EUA, especifica a realidade brasileira como uma *inocência paradisíaca* recuperada pelo povo que, praticamente, os EUA perderam de vista. Para Park, o Brasil, além de ser uma área que não tem o problema racial, caracteriza-se por uma absorção da "gente de cor", assim como há uma tendência forte para uma fusão contínua dos brancos com negros. Segundo ele,

> Fato que torna interessante a 'situação racial' brasileira é que, tendo uma população de côr proporcionalmente maior que a dos Estados Unidos, o Brasil não tem 'problema racial'. Pelo menos é o que se pode inferir das informações casuais e aparentemente desinteressadas de visitantes desse país que indagaram sobre o assunto [referindo-se a James Byrce e Theodore Roosevelt] (PARK, 1971, p. 82).
>
> Esta tendência ['do Brasil absorver a gente de cor'], entretanto, não é simplesmente fato histórico e biológico; é antes manifestação de uma ideologia (policy) nacional, na medida em que se pode dizer que o Brasil tem uma ideologia relativa a gente de cor (PARK, 1971, p. 82-83).

Park faz uma ponderação muito significativa. Segundo ele, no fundo, a atitude do povo brasileiro quanto ao "problema racial", especificamente o negro, parece se constituir como um todo mais acadêmico do que real e pragmático, já que há certo interesse desse autor etnológico pelas "sobrevivências" dos cultos afro-brasileiros, os chamados candomblés, que parecem existir em número significativo em Salvador, Recife e redondezas.

É nesse contexto que Pierson desenvolve sua grande pesquisa em Salvador. O que chamou a atenção do autor foi o fato de africanos, seus descendentes e ameríndios estarem desaparecendo gradualmente como *unidade racial*, pois estariam sendo absorvidos biologicamente por europeus, por meio da miscigenação, mesmo tendo existido maior

importação de africanos no Brasil do que nos EUA. Assim, mestiços mais claros absorvem os pretos que, por sua vez, estão sendo absorvidos pelos descendentes de europeus.

Nesse contexto, surge uma tradição de *cruzamento entre raças* fixado nos *mores* coloniais em razão de uma reação às necessidades de uma "fronteira" racial e cultural em expansão no Brasil. Isso foi muito possível em casos de contacto entre raças, quando a percentagem dos sexos de um dos grupos em relação é desigual. Portanto,

> [...] As relações entre as raças têm sido, na Bahia, *íntimas e cordiais;* [...] e através dos sentimentos pessoais, grande número dos membros das diversas raças de há muito se identificaram uns com os outros, compartilharam as suas experiências pessoais e vieram, assim, a apreciar sua qualidade humana comum. Em lugar de conceber o negro como objeto abstrato, o branco baiano tende, desde há muito, a considerá-lo como João ou Maria – um ser tão humano quanto êle [sic] mesmo (PIERSON, 1971, p. 357, grifos nossos).

Para Pierson (1971), a miscigenação aliada ao inter-casamento tendeu a promover laços afetivos entre pais, avós e netos, tios e sobrinhos, laços esses que colocam os mestiços em posição favorável quanto à ascensão social. Com a elevação do *status,* o intercasamento entre brancos e mestiços (especialmente os mais claros) tornou-se comum. Aumenta a ascensão de pessoas de cor que tinham *status* inferior. Assim, embora a cor e os "traços negroides" continuem a ser símbolos de uma origem escrava e atrelados a *status* inferior, sendo obstáculo ao casamento com pessoas de camadas superiores, essas marcas físicas perdem em qualidade restritiva, já que aumentam a intermistura com os brancos. Isso é possível, pois esse significado simbólico é compensado por outras características pessoais e sociais representantes de *status* elevado. E aqui há um forte mote explicativo de Pierson (1971, p. 249):

> Sem dúvida a cor é um percalço. Mas tende sempre a ser negligenciada e mesmo esquecida, se o indivíduo em questão possuir outras características que identificam as classes 'superiores', tais como competência profissional, capacidade intelectual, instrução, riqueza, encanto pessoal, pose, 'boas maneiras', e, especialmente para as mulheres, beleza. Tudo isso são características que definem *status,* numa sociedade baseada em classe e não em casta.

Os brancos brasileiros nunca tinham julgado ou sentido que os pretos ou mestiços representassem uma ameaça ao seu grupo de *status.* Sentimentos de desconfiança, apreensão, medo, pavor, ressentimento, inveja ou sentimentos de preconceitos raciais, oriundos de terem sofrido ataques injustos por negros, nunca foram suscitados por brancos, como aconteceu nos EUA. No entanto,

> As classes ‘superiores’ geralmente se referiam aos membros das classes ‘inferiores’ como ‘trabalhadores’, ‘operários’, ou ‘povo baixo’, e faziam humoristicamente sua caricatura, representando-os por um tipo chamado Zé Povinho, analfabeto, ingênuo e insignificante. Muitas vezes dirigiam, aos filhos, frases como estas: ‘não tenhas modos de gentinha’, ‘não se ligue ao povo miúdo’, ‘não se incomode com a gente baixa’. A seu próprio respeito, as classes ‘superiores’, usavam as expressões ‘as altas rodas’, ‘o *grand-monde’,* ‘a elite’ (PIERSON, 1971, p. 104).

Na Bahia, mestiços e pretos se encontram e estão se elevando em todas as escolas ocupacionais, embora os pretos sejam a parte da população que se concentra nos empregos de baixo salário e de baixo *status*. Há que se considerar nisso sua condição original de escravizado, sua posição relativamente desvantajosa ao receberem a liberdade, as limitadas oportunidades de obter propriedades agrícolas e empregos numa economia pré-industrial, assim como as barreiras à educação e o reduzido tempo que os negros têm gozado livre para livre concorrência.

As ascensões de mestiços e pretos quanto à classe social são reconhecidas não apenas no mundo da cor, mas por todos os membros da comunidade, como as que ocorreram anteriormente nos EUA. Portanto, a estrutura social baiana não é de casta, já que pretos, mestiços e brancos não formam grupos ocupacionais endógamos. Toda organização social da Bahia assume forma de uma ordem de livre competição, na qual os indivíduos encontram seu lugar por critérios de competência, realizações pessoais e circunstâncias fortuitas, mais que por sua origem racial: “negro rico é branco e branco pobre é negro”.

Para Pierson (1971), não há segregação proposital pela cor presente em lugares cujas relações entre membros de diferentes grupos raciais foram amarguradas por muito tempo; ao contrário, a distribuição espacial desigual é na maioria oriunda da competição econômica entre os indivíduos, independentemente de suas cores. O isolamento é mais psíquico, atrelado aos diferentes níveis educacionais ou também à identificação das sobrevivências da cultura afro, como o culto afro-baiano. A situação brasileira é distinta da situação da Índia, já que nesta há uma organização social baseada num sistema de castas, em que uma minoria racial ou nacional está em livre associação, mas não é aceita pela “maioria dominante”. Já no Brasil, como no Havaí ou em outras sociedades, há um tipo distinto de sociedade, uma *sociedade multirracial de classes* ou uma *sociedade de classes multirraciais.*

> [...] o que encontramos na Bahia é uma *sociedade multirracial de classes*. Não existe casta baseada em raça; existem apenas classes. Estas classes estão ainda consideràvelmente identificadas com a côr, é verdade; mas, apesar disto, são classes e não castas. A tendência mais característica da ordem social baiana tem sido a

> redução gradual, mas contínua, de tôdas as distinções culturais e raciais, e para a fusão biológica e cultural do africano e do europeu em uma raça e cultura comuns (PIERSON, 1971, p. 358, grifos nossos).

Pierson (1971) destaca alegações que uma *pessoa de cor* produz na condição de *um agregado* na ascendente escala de classe, como nos EUA: a) limitadas oportunidades econômicas no Brasil, como a expansão industrial norte-americana; b) limitadas oportunidades educacionais e o baixo apreço à instrução de crianças que não pertenciam a elite. c) baixa autoestima como dificultador do processo de ascensão social; d) ausência de incentivos e oportunidades estruturais para o brasileiro de cor diferentemente do que ocorre com os americanos. Para ele, embora o Brasil pareça não ter tido uma "ideologia (policy) racial" formal, produziu uma ideologia racial não formal, que ancora e dá coerência aos *mores*, evidenciando-se somente quanto eles são postos em discussão por pessoas estranhas à cultura brasileira, e os brasileiros procuram racionalizar sua cultura costumeira. Essa ideologia representa: *Nós, brasileiros, estamos nos tornando um só povo.* Para o autor, um homem de cor pode melhorar seu *status*, alcançar uma posição nas camadas "superiores" da sociedade, em vistas de suas capacidades e realizações pessoais ou de circunstâncias fortuitas. Essa posição será relativa não apenas ao seu próprio grupo de cor, mas também na comunidade total.

5.2.2 Thales de Azevedo: ainda a primeira onda

Indo ao encontro de muitas ideias de Pierson e Charles Wagley, Thales de Azevedo (1955, 1966), representante também da *primeira onda*, empreende um clássico estudo de 1953, dentro das pesquisas da Unesco, relacionado com a mobilidade e estratificação sociais, intitulado *As elites de côr: um estudo de ascensão social.* Nessa obra clássica, Azevedo (1955) indica, como fez Pierson, que a sociedade baiana, "[...] melhor exemplo de harmonia racial no Brasil" (p. 13), é uma sociedade *multirracial de classe* e não de *castas*, na qual existem, de forma relativa, relações pacíficas e sem discórdias entre os indivíduos de descendência de vários estoques raciais; não existem barreiras intransponíveis impeditivas de ascensão social de indivíduos em razão de sua cor; e as facilidades para a ascensão das pessoas de cor de uma classe para outra mais elevada estão aumentando consideravelmente.

Para Azevedo (1955), os *mores* brasileiros condenam toda a sorte de discriminações sociais. Segundo o autor, os baianos, particularmente os mais educados, honram-se de suas tradições de tolerância e de liberalismo e são considerados o protótipo do "homem cordial", descrito

pelo francês Conde de Gobineau como *"très poli, très accueillant, très aimable",* o que um sociólogo diz ser um misto de brandura, boas maneiras e tolerância, enfim um "crisol de raças".

Thales de Azevedo (1955), em sua obra, elucida que a "cor", no Brasil, era para além da pigmentação, visto que mais do que outros traços físicos, textura do cabelo, formato do nariz e dos lábios, incluía marcas não corporais, como o modo de falar, vestimenta, boas maneiras etc. Para ele, de forma aparente, os vocábulos branco, preto, mulato, pardo, moreno e caboclo descrevem tipos físicos determinados, já que, na verdade, o sentido é socialmente condicionado, mesmo ponderando que eles são relacionados com os traços raciais, especialmente a cor da pele, o cabelo e as formas faciais.

Os estudos desenvolvidos por Azevedo também contribuíram para fixar a tese de que existiria em operação na sociedade brasileira um processo de embranquecimento, se não em termos biológicos articulados à "antiga" antropologia racialista, pelo menos social. Para ele haveria uma tendência de os negros e mulatos em ascensão social se transformarem em socialmente brancos, já que a cor representava mais, além da simples pigmentação. Azevedo destaca, ainda, que, entre a gente do povo, é comum ouvir dizer que "branco é quem tem dinheiro"**.** Na obra explicitada, o autor cita um grande pesquisador representante do movimento negro brasileiro, Alberto Guerreiro Ramos, que esboça a engrenagem do branqueamento no Brasil:

> [...] o negro brasileiro pode branquear-se, na medida em que se eleva economicamente e adquire os estilos comportamentais dos grupos dominantes. O peneiramento social brasileiro é realizado mais em termos de cultura e de *status* econômico do que em termos de raça (RAMOS, *apud* AZEVEDO, 1955, p. 26).

Não obstante, a ascensão social, pondera Azevedo (1955), não implicava mudança completa de *status*, já que conseguir postos rumo a ocupações mais valorizadas não representaria, necessariamente, ascensão, em outras esferas da vida social: o negro e o mestiço poderiam vir a ser advogados, por exemplo, mas dificilmente pertenceriam aos clubes ou seriam introduzidos nos círculos familiares dos brancos nessas profissões. Aqui há uma dimensão ambígua de sua obra, como também na de Pierson, pois as barreiras representadas pelas discriminações e preconceitos são evidenciadas, apesar de potencializar a classe social como única produtora de exclusão ou negar que essas discriminações são seletivas e hierarquizam os grupos raciais. O autor problematiza o significado tanto da exageração do problema de raça, quanto de sua negação:

> A posição dos que negam inteiramente o preconceito é a de quem formula um *padrão ideal de relações*, inspirado 'no desejo que não houvesse (o problema), ou no vão intento de contribuir para que a sociedade o esqueça' [Rômulo Almeida]. *Os que exageram as proporções da questão poderiam ser personalidades inadaptadas, o que não ocorre sempre; essa exageração é um poderoso meio para chamar atenção para um problema que se supõe inexistente ou sem importância e funciona também como uma forma de agressão contra o grupo discriminante* (AZEVEDO, 1955, p. 183-184, grifos nossos).

Azevedo (1966), em seu texto famoso intitulado *Classes sociais e grupos de prestígio*, seguindo as análises das pesquisas de Pierson (1951, 1971), Wagley (1963, 1977) e Harris (1967), investiga as regiões rurais da Bahia e entende que essa sociedade se estrutura também num grupo superior que, de ordinário, corresponde à classe média das grandes cidades, e um grupo inferior parecido com o destas. Apresenta-se também ali o esquema "brancos, ricos – pretos, pobres" que, por outro lado, se vincula a níveis de propriedade, de renda e categorias de ocupações.

Para Azevedo (1966), entre as classes sociais e mesmo entre os dois grupos de prestígios, diversos fatores atuam atenuando os antagonismos e tensões que os separam, tais como: a) de um lado, a persistência do sistema de *status* e a lentidão da mudança no sentido da formação de verdadeiras classes, e a há a vigência, ainda, de um regime de *status* fixo, atribuído, por nascimento, ao redutor das experiências individuais fazendo aceitar os respectivos papéis sem relutância; b) a efetividade de uma dinâmica que possibilita mobilidade social de qualquer indivíduo pela escala total, considerando que essa mobilidade é limitada pelo *status* de nascimento e pela cor; c) a ampliação da mestiçagem promotora da ascensão automática dos grupos de cor e segmentos mais elevados de seu estrato, assim como da ascensão individual a posições nas camadas superiores; d) por outro lado, há os mecanismos que operam continuadamente para diminuir as fricções e conflitos e para aproximar os indivíduos e os grupos, como: o paternalismo das classes superiores com os pobres, as relações primárias derivadas do compadresco e das "boas vizinhanças", as maneiras brandas, as tendências democráticas e populistas em políticas e o tipo de preconceito baseado nas marcas raciais.

No contexto das classes sociais e dos grupos de prestígio na Bahia, Azevedo (1966) demarca que a definição do *status*, além da educação, diz respeito a fatores, como nascimento e tipo físico, que se deixam modificar, até certo ponto, pela fortuna, pela ocupação. Para ele, o *status* de *nascimento* e o da *cor* limitam a distância social que se pode percorrer no processo de mobilidade social vertical, independentemente de qualquer dos demais condicionantes. Segundo o autor, como também indicaram Fernandes (2007), Costa Pinto (1998), nas regiões

industrializadas e de imigração da América Latina, a persistência de prestígio atribuído a um nascente regime de posições sociais assumidos de estratificação social tenderia a desaparecer. E a persistência encontrada na Bahia é contribuída pelo retardamento da industrialização, assim como pelo fato de que o grande repositório de indivíduos à espera de promoção a posições mais altas é constituído de gente de cor, cuja posição social é predeterminada pelos mesmo fatores acima elencados. Assim,

> [...] Se persistirem na sociedade humana os valôres culturais que se opõem, em medida variável, às discriminações por motivo de origem e de marcas raciais, é possível que uma mudança na infra-estrutura econômica crie condições para a mobilidade ascensional de grande número de pessoas das camadas baixas e para a transformação definitiva do regime de *status* num regime mais fluido de classes sociais (AZEVEDO, 1966, p. 43, grifo do autor).

Azevedo questiona até que ponto as marcas raciais ou o tipo físico continuarão a agir como peso fixativo ou descensional? Esse é um assunto que apenas a investigação poderá indicar, sem se perder de vista a função da mestiçagem que, branqueando a população em sentido antropofísico e social, poderá agir simultaneamente em favor da tendência da configuração de autênticas classes sociais.

Na direção de autores como Pierson, Harris e Wagley, em sua pesquisa, Thales de Azevedo (1955) pontua que a educação é um fator muito forte que influencia o processo social de aquisição de *status* entre os grupos de cor. Para ele, portanto, a diferença educacional é o maior obstáculo à aceitação dos negros no meio dos brancos. Para ele, a escola brasileira oferece as mesmas oportunidades aos brancos e negros, onde não existe nenhuma lei que impeça ou sequer dificulte a matrícula de ordem étnica, racial. No entanto, pondera o autor, na escola pública, que é popular e gratuita, e na particular, que é uma instituição das classes mais altas, há uma diferença quanto à questão racial dos alunos, apesar de as duas aceitarem brancos e negros. No que tange às escolas secundárias, públicas e privadas, Azevedo indica que há um menor número de negros em razão de esses cursos serem seguidos, em sua maioria, por jovens que vão para as carreiras liberais. Mesmo havendo maior privilégio para os brancos, eles também são acessíveis aos negros.

Azevedo exemplifica: a escola normal, que era mantida pelo governo, era frequentada por muitas moças escuras dos estratos inferiores e intermédios da população. Entre o professorado elementar, não se fazem distinções raciais; vários professores escuros ocupam cargos de direção das escolas, enquanto não existe separação racial entre alunos ou entre professores. Também nos ginásios e colégios públicos, pessoas negras ocupam cargos de diretor e de

secretário. Contudo, durante certo tempo, os professores de desenho, de música e de mecânica aplicada desses estabelecimentos tiveram uma posição inferior à dos demais professores. Isso era representado na não participação destes nas reuniões das congregações e também porque não tinham poder de influência nas deliberações sobre o ensino. Para Azevedo (1955, p. 130),

> [...] baseava-se essa hierarquização no conceito de que as artes manuais eram menos nobres e que os seus docentes não tinham o preparo intelectual exigido para o ensino das letras e das ciências. Mas um escritor da época, mulato, atribuía aquela *'aristocratização do ensino'* a *preconceitos de classe e de raça*, porque o trabalho manual era, então, uma atividade característica dos pobres e dos pretos, isto é, dos antigos escravos (grifos nossos).

Essa questão trazida por Thales de Azevedo vai entrar nos debates acerca do papel da escravidão na produção das desigualdades contemporâneas e da relação de raça e classe produzidos por autores da segunda e terceira ondas que vão especificar ou visibilizar o papel da raça, para além da classe, na produção de clivagens nas relações sociorraciais brasileiras.

5.2.3 Estudos críticos: Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg e Nelson Valle Silva: a segunda e terceira ondas

Florestan Fernandes, assim como Roger Bastide, dentre outros da Escola de Sociologia Paulista, inseridos na *segunda onda teórica*, têm uma importância muito relevante no desenvolvimento das pesquisas sociológicas sobre as relações raciais no Brasil. Com a pesquisa da Unesco dos idos da década de 1950, entendeu-se como conhecimento aquilo "[...] que se poderia chamar de realidade racial brasileira" (FERNANDES, 2007, p. 38).

Para Fernandes, em *O negro no mundo dos brancos*, nas pesquisas sobre as relações raciais na realidade brasileira, ficou constatado que há uma *ambiguidade axiológica*, visto que "[...] os valores vinculados à ordem social tradicionalista são antes condenados no plano ideal que repelidos no plano da ação concreta e direta" (FERNANDES, 2007, p. 41). Fernandes investigou tais questões de fundo: a) a natureza do comportamento do brasileiro diante do "problema racial"; b) O que há de mito e de realidade atrás da ideia de uma "democracia racial brasileira"; c) O que o futuro parece reservar ao Brasil em matéria de "integração racial".

Na contramão das teses freyrianas de uma convivência pacífica entre os grupos raciais ou a consideração de que a raça não é instrumento de desigualdade social, Fernandes (2007) reconhece a falsificação ou a não existência das condições de igualdade e de justiça social,

embutidas nas máximas: "O brasileiro tem preconceito de ter preconceito"; "O preconceito contra o preconceito". Ambas culminam no que ele denominou de *preconceito reativo*. Para Fernandes (2007, p. 67), isso se liga a uma confusão entre os "[...] padrões de tolerância [e] [...] imperativos na esfera do decoro social com igualdade racial propriamente dita". O autor ainda destaca que o preconceito, a discriminação e a segregação raciais no Brasil são vistos como pecado ou comportamentos vergonhosos, que se dá em dois níveis da realidade racial: a) a proclamação da democracia e da igualdade raciais; b) o *nível disfarçado*, cujas funções colaterais agem *através*, *abaixo* e *além* da estratificação social. Sobre isso, ele diz:

> [...] Quanto ao mais, não é só a democracia racial que está por constituir-se no Brasil. É toda a democracia na esfera econômica, na esfera social, na esfera jurídica e na esfera política. Para que ela [...] se concretize no domínio das relações raciais, é mister que saibamos clara, honesta e convictamente o que tem banido e continuará a banir a equidade nas relações de 'brancos', 'negros' e 'mestiços' entre si [...]. O 'preconceito de cor' é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vítima (FERNANDES, 2007, p. 40-41).

Para o sociólogo, a *mores* cristã católica [deveres da fraternidade cristã] entra em colisão com a lógica escravocrata que, no entanto, numa ambiguidade ele nos indica:

> [...] A dominação do senhor e a subordinação do escravo ou do liberto são parte do mesmo ritual, por meio do qual as emoções e os sentimentos poderiam ser controlados e mascarados. No Brasil esse tipo de ritualização teve idênticas funções, reforçado pela pressão católica para preservar, em algum sentido aparente, o estilo de vida cristão dos senhores, escravos e libertos (FERNANDES, 2007, p. 91).

Fernandes (2007) chama a atenção para o papel do branco nas relações raciais. Para ele, nessas relações, os aspectos dramáticos e injustos da situação são eliminados, atenuados ou esquecidos, como se não coubesse ao branco operar com uma "balança de dois pratos". Assim,

> *Espantalho da 'questão racial'* como risco da imitação, das influências externas ou do complexo do negro [...] o branco suscita o perigo da absorção do racismo, ataca as 'queixas' dos negros ou dos mulatos como objetivação desse perigo e culpa os 'estrangeiros' por semelhante 'inovação estranha ao caráter brasileiro' (FERNANDES, 2007, p. 42-43, grifos nossos).

O autor critica a miscigenação como índice de integração social, como sintoma simultâneo de fusão e de igualdade raciais. Para ele, a miscigenação se constitui como mais ou menos eficaz para absorção do mestiço. Nesse processo, há uma eficácia das técnicas de dominação racial. Segundo Fernandes (2007), miscigenação e mobilidade social vertical operavam segundo a lógica da ordem social escravocrata favorecendo a diferenciação e a continuidade da estratificação racial. Para ele, "[...] a dominação eliminou algumas barreiras e restringiu outras

apenas para aquela parte da ‘população de cor’ que aceitava o código moral e os interesses inerentes à dominação senhorial” (FERNANDES, 2007, p. 45)**.**

A ideia de democracia racial se justifica pela indiferença e falta de solidariedade para o setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças oriundas da universalização do trabalho livre e da competição. Um aspecto relevante em Fernandes, diferente de outras abordagens (MOURA, 1983; NASCIMENTO, 1982), destaca, por um lado, a pouca eficácia das lutas negras no processo depois da abolição. O autor indica que as lutas negras, por meio de manifestações espontâneas em prol de igualdade racial em bases coletivas, caem no vazio ao não sensibilizarem o branco e não dinamizarem algum mecanismo de democratização racial da renda, do poder e prestígio social. Por outro lado, Fernandes também percebia a luta negra não como privilégio, mas contra os privilégios de uns perante outros. Para ele, não é uma luta contra pessoas ou grupos, como os brancos e instituições sociais, mas sim uma possibilidade viável de justiça social em todos os âmbitos.

Um dos pontos-chave da crítica que Florestan Fernandes sofreu no âmbito acadêmico e político, inscrita em Bento (2002), Hasenbalg (2005), Salgueiro (2005), é a ideia, reproduzida por muitos autores da Escola de Sociologia Paulista, como Ianni (1988, 2004), de que a origem das desigualdades raciais vivenciadas pelos negros no Brasil, principalmente no processo pós-abolição, se explicaria exclusivamente pelo passado escravista. Para Fernandes, a discriminação racial e os preconceitos de cor/raça são, nessa direção, oriundos da “complexa herança do passado”, ou originados da persistência de *fatores arcaicos* e *arcaizantes* na esfera das relações raciais.

FHC, orientando de Fernandes e participante também das pesquisas da Unesco, pensa muito diferente de seu mestre, mostrando, de forma antenada, outras reconfigurações e facetas de modelos de reprodução e produção das desigualdades raciais depois da abolição. Assim,

> [...] depois da Abolição o preconceito foi redefinido socialmente num duplo sentido: não só formalmente, cor e condição social não correspondiam mais à mesma e irremissível situação de casta dos escravos, como o negro livre passou a frustrar mais generalizadamente as expectativas dos brancos e, mais tarde, a ameaçar a exclusividade das posições por eles mantidas. A partir desse momento, começa realmente o ‘problema negro’: *o preconceito muda de conteúdo significativo e de funções sociais* (CARDOSO, 2003, p. 317-318, grifos nossos).

Associada a isso, há outra dimensão analisada por Florestan Fernandes, considerando o peso da condição de escravizado na vida no negro. Para ele, as minorias não teriam condições para

resolver os problemas de suas integrações sociais, assim como a condição de *apatia*, *passividade* que fazia parte do destino do negro. Ademais,

> [...] à degradação material [do negro] correspondia a desmoralização moral: o negro *entregava-se a êsse destino*, sob *profunda frustração* e *insuperável apatia*. Logo se difundiu e implantou um estado de *espírito derrotista*, segundo o qual 'o negro nasceu para sofrer', 'vida de negro é assim mesmo', 'não adianta fazer nada', etc... O único ponto em que o negro não cedia, relacionava-se com a teimosa permanência na cidade. Como se fosse um *pária da era moderna, aceitava passiva e conformadamente o pêso da desgraça e os dias incertos que o futuro lhe reservasse* (FERNANDES, 1977, p. 119, grifos nossos).

Fernandes (2007) critica o processo de abolição no Brasil, que a caracteriza como revolução social feita pelo branco para o branco. Para ele, o ex-escravizado se viu espoliado depois da abolição em razão de não ter condições para se adaptar rapidamente ao trabalho competitivo, já que não recebeu nenhuma indenização e assistência e tinha que competir com o branco em ocupações degradantes. Assim, o ex-escravizado não tinha as instituições e tradições culturais dos imigrantes, precisava competir com eles nos baixos pagamentos e isso se coadunava a uma incapacidade permanente para utilizar a cooperação doméstica, as técnicas resultantes da poupança e da mobilidade social como mecanismo de acumulação de capital e competição. Essa solução, destaca ele, subtendia o desemprego permanente ou temporário para o homem, o *parasitismo* e a sobrecarga para a mulher e a *anomia* geral para todos.

Outra questão pela qual Fernandes (2007) sofreu muitas críticas, principalmente de Hasenbalg (2005), refere-se à sua limitação analítica na superação das relações raciais pela via exclusiva da integração do negro na sociedade de classes na condição de trabalhador livre ou com a superação do capitalismo pelo socialista. Para Fernandes, qualquer mudança estrutural nas relações raciais ou do racismo brasileiro dependeria do impacto do crescimento econômico, do desenvolvimento urbano e da industrialização e da expansão do regime de classes. Hasenbalg (2005), como veremos na *terceira onda*, tenta superar o determinismo de classe, não abandonando a importância desta no processo de mobilidade social dos afro-brasileiros ou em suas condições de vida, mas explicitando outros, novos mecanismos de exclusões ou aqueles velhos disfarçados em novas roupagens.

A ascensão aos níveis de emprego ou à condição de trabalhador livre da população de cor seria o momento pelo qual os negros e mulatos fariam com que suas "[...] tolerâncias diante das injustiças sociais que sofrem irão evoluir da passividade à agressividade" (FERNANDES, 2007, p. 51). De acordo com Fernandes (2007), os mulatos e os negros se constituem como únicos interessados diretos na integração de ambos na sociedade. Para ele, a defesa da

democracia racial pelos brancos seria um *não saber* ou uma mera inocência, já que eles precisariam ser reeducados para sair de tal "ignorância" e realizar ações diferentemente do que defendem como mote de justiça racial.

Um grande salto sociológico no campo das relações raciais dado por Fernandes foi seu reconhecimento de que a discriminação racial e o preconceito de cor são produzidos como barreiras, tanto no processo de ***mobilidade social vertical ascendente,*** quanto na conquista do prestígio social, da riqueza (renda) e do poder político. E tal ascensão dos negros e mulatos, entretanto, era vista não como mobilidade social vertical ascendente, mas sim como "mera incorporação ao sistema de classes".

A partir das pesquisas regionais quanto à ocupação e escolaridade, Fernandes (2007) aponta que há uma relação da concentração social da renda, do prestígio social e do poder com um monopólio racial de privilégios econômicos, sociais e culturais, considerando as formas de mobilidade social pelas quais os negros passavam. Segundo ele, negros e mulatos vivenciaram um grande drama depois da ascensão, já que ambos teriam que aceitar as *velhas regras* do jogo mesmo após a ascensão conquistada ou com o rompimento do padrão tradicional das relações raciais assimétricas.

Já a *terceira onda* tem como expoentes os pesquisadores Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva. Na obra de Hasenbalg e Silva não havia espaço para otimismo, pois se constatava novamente na década de 1970 a persistência da desigualdade racial. Assim, os estudos empíricos conduzidos com métodos estatísticos modernos, a partir de pesquisas amostrais de grande qualidade realizadas pelos expoentes da terceira onda, constataram a existência de um elevado grau de discriminação nos processos de mobilidade social. Por isso, descontruía-se a argumentação teórica de que a esperança no desenvolvimento e na modernização pudesse pôr fim à discriminação, e junto com essa, a perspectiva de supressão da desigualdade racial em algumas gerações. Dessa forma, a tendência da desigualdade racial passava a ser de persistência, e somente o ativismo político dos movimentos negros e a consciência coletiva do problema racial poderiam interromper seu ciclo de reprodução (OSÓRIO, 2008).

Nas pesquisas de Hasenbalg (2005) há uma tentativa analítica de desenfatizar o legado do escravismo como explicação das relações raciais contemporâneas, argumento muito comum na obra de Florestan Fernandes. Na contramão, ele indica que o racismo e a discriminação foram acentuados depois da abolição como as principais causas da subordinação social dos

não-brancos e seu recrutamento a posições inferiores. Assim, a raça, como atributo socialmente elaborado, é compreendida como um critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social.

Nelson do Valle Silva (1978) indica que os brancos são muito mais eficientes em converter experiência e escolaridade em retornos monetários, enquanto os não-brancos sofrem desvantagens crescentes ao tentarem subir a escada social. As suas pesquisas indicaram que as hipóteses tradicionais encontradas na literatura brasileira devem ser rejeitadas como implausíveis, como também questionam seriamente a ideia de uma democracia racial brasileira, que no fundo constitui-se como mito que tem provado ter uma extraordinária resiliência.

Para Osório (2008), Hasenbalg e Silva defendem que existem barreiras de ordem racial à mobilidade social dos negros e que a discriminação não evidencia estar enfraquecendo, mas ajudando a perpetuar a desigualdade racial, que, por sua vez, apresenta grande estabilidade nas relações raciais. O desenvolvimento econômico, segundo eles, produziu melhorias de bem-estar para a população negra, mas não contribuiu para a diminuição das distâncias entre negros e brancos produzidas pelo racismo estrutural e mantidas pela forte ideia de uma falsa democracia racial brasileira.

6 RELAÇÕES ENTRE RAÇA E CLASSE NO CAMPO EPISTEMOLÓGICO

> [João de Santo Cristo], aos quinze, foi mandado pro reformatório onde aumentou seu ódio diante de tanto terror. *Não entendia como a sua vida funcionava. Discriminação por causa da sua classe e sua cor. Ficou cansado de tentar achar resposta* (RENATO RUSSO, *Faroeste caboclo*, 1979, grifos nossos).

O cinema, como no Capítulo 1, novamente é utilizado nesta tese como instrumento de análise do objeto ora proposto, o entendimento das categorias de raça e classe no contexto das cotas sociais da Ufes. O filme *O grito de liberdade*[135] é pertinente para analisarmos as intersecções entre raça e classe no contexto das Ações Afirmativas. No primeiro diálogo entre o ativista negro Stephen Biko (Denzel Washington) e o editor jornalístico Donald Woods (Kevin Kline), no início da película em tela, está intrínseca, além do vínculo paralelo entre raça e classe, a relação estabelecida entre a produção da existência do sujeito ligada ao mundo que o circunda, como a classe social, a raça, a etnia, o espaço geográfico etc. de maneira que esse processo de alguma maneira define as ideologias pleiteadas e dirigidas pelo sujeito. Vejamos:

> *Biko* – Um verdadeiro liberal! *Woods* – Não tenho vergonha do título, apesar de saber que você o despreza. *Biko* – Acho apenas que um liberal branco, que usufruiu de todas as vantagens de seu mundo branco – emprego, moradia, educação, Mercedes – talvez não seja a pessoa ideal para dizer aos negros como reagirem ao *apartheid. Woods* – Me pergunto que tipo de liberal você seria, Sr. Biko, se fosse aquele com o emprego, a casa e a Mercedes, e os brancos vivessem em assentamentos. *Biko* – [Risos] É uma ideia interessante.[136]

O sujeito da palavra diante da opressão racial e de classe, a associação histórica e ideológica entre a brancura e os bens materiais, a negrura com a precarização, assim como a "mais-valia simbólica"[137] para os brancos e a "menos-valia simbólica" para os negros se constituem como o resultado da estruturação sócio-histórica do racismo pertencente às relações sociorraciais brasileiras e que perpassa ao longo do filme. O retrucar de Woods a Biko, quanto ao que este

---

[135] O longa-metragem, intitulado, em seu original, *Cry Freedom* foi produzido em 1987 e dirigido por *Richard Attenboroughs.*

[136] Transcrição nossa da legenda em português do filme original.

[137] O primeiro contato especificamente com o conceito de "mais-valia simbólica" foi durante a frequência e o cumprimento da disciplina "Relações Raciais e Educação Superior no Brasil Contemporâneo", ministrada pelo professor Dr. Ahyas Siss, no primeiro semestre de 2013, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), dentro das atividades do Programa do Mestrado Acadêmico em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. A "mais-valia simbólica", dentro do contexto das relações raciais, está vinculada ao ganho dos bens simbólicos oriundo das vantagens sociais do racismo que ultrapassa o que concerne aos ganhos materiais, tais como: a ideia de quem teria "boa aparência", de quem seria ou não o "elemento suspeito", a vantagem social de ser branco pobre em relação ao negro pobre, a potencialidade, a visibilidade e a autoestima elevada do grupo racial branco em detrimento do negro nos livros didáticos, na mídia, no mercado de trabalho, nas redes sociais, nos espaços de poder, de racionalidade etc. Ou seja, ser branco, numa sociedade racista como a brasileira, é ser possuidor do que Gomes chamou de "nacos de privilégios", no caso, simbólicos, mas também podem ser materiais.

faria para atacar os processos de discriminação racial se fosse um branco[138] liberal possuidor de todas as garantidas e dos direitos condizentes a uma cidadania completa, evidencia algumas respostas cujas certezas e linearidades interpretativas nos fecham, como nos diz Hall (2008), para o refinamento de novos conceitos e explicações capazes de engajar e apreender as possibilidades da articulação entre as categorias sociais de raça e classe, e para o impedimento do cansaço de se tentar achar a resposta, como sentiu João de Santo Cristo, cantado por Renato Russo, ao sofrer discriminação por causa de sua classe e por sua cor.

As configurações e os mecanismos de operacionalidade das categorias sociais de raça e de classe no âmbito acadêmico e político, segundo Hall (2008), são considerados um dos problemas teóricos mais espinhosos e complexos de se abordar e que constantemente tem conduzido à adoção de posições extremas. No Brasil, há uma tendência muito forte de se considerar o entendimento das origens das desigualdades sociais e das desigualdades raciais sobre duas perspectivas: ou é classe ou é raça, uma visão muito polarizada e de preterição, ou uma relação em que uma categoria se subordina à outra, em que a classe tem mais destaque ou potência ou vice-versa, sem uma mediação não linear, que é menos comum em razão de uma pseudodemocracia racial.

Já Jessé Souza (2005), num texto intitulado *Raça ou classe? Sobre a desigualdade brasileira*, muito problematizador e instigante, aponta que o tema da relação entre preconceito racial e desigualdade social entre nós tem longa duração e venerável tradição interpretativa, como vimos no Capítulo 5 sobre as principais correntes analíticas do pensamento social brasileiro acerca do funcionamento nas relações sociais, no que tange às categorias de raça e classe. Para ele, tal temática está longe de ser um campo harmonioso, pacífico, como ficou evidenciado, no Capítulo 4, por meio das referências ao debate acalorado, polêmico, confuso, inseguro, às vezes desorientado e tenso, sobre a implementação das Ações Afirmativas para afro-brasileiros no contexto do processo seletivo das universidades brasileiras, principalmente no caso da Ufes.

[138] A realidade social, no que tange às relações raciais brasileiras, é muito dinâmica e mutável na operacionalidade entre as categorias de raça, classe e gênero. Muitas profissionais brancas de classe média, algumas originadas das classes populares, por exemplo, são pesquisadoras das relações raciais e militantes em seus espaços de atuação por uma sociedade menos racista. Eles dão grandes contribuições à temática étnico-racial no campo educacional, como as professores doutoras Andrea Bayerl Mongim e Cleyde Rodrigues Amorim da Ufes e Maria Lúcia Rodrigues Muller da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), dentre outras e outros. Ao se enraizar num essencialismo, alguns raríssimos segmentos dos movimentos negros brasileiros têm a tendência de se conceber o sujeito militante ou lutador(a) em prol da justiça social apenas condicionado à sua cor de pele, na ideia de que somente o negro poderia ter potência para tal demanda social.

Diante disso, este capítulo tratará da análise teórica e política sobre as categorias sociais de raça e classe social, cujo objetivo é explicar os mecanismos epistemológicos e sociais das escolhas políticas que lidam com as desigualdades raciais, especificamente no ensino superior, com o intuito de superá-las ou reproduzi-las. Enfim, tal esforço torna-se relevante nesta tese, já que, no contexto da implementação das Ações Afirmativas na Ufes, como veremos no Capítulo 7, a relação estabelecida entre as categorias de raça e classe não foram expressas numa bifocalidade de justiça proposta por Fraser (2002), como vimos acima, ou em uma abordagem não redutiva e articulada entre tais categorias indicadas por Hall (2008), como veremos mais especificadamente abaixo, mas sim numa polaridade que dicotomizou e invisibilizou possíveis relações diretas entre ambas e alimentou até a crença, como é comum no Brasil, da inexistência da operacionalização da raça como mecanismo de desigualdade, visto que a universidade optou exclusivamente pela cota social.

Compreenderemos também como se processa a envergadura explicativa das desigualdades sociais onde se opera tanto a atuação das categorias do racismo, no caso da raça, e da pobreza, no caso da classe social e suas possíveis interdependências. Para isso, analisaremos como o marxismo, a partir de sua versão clássica, lidou com as questões raciais, desde uma visão mais central, determinista e reducionista a uma visão mais articulada, do ponto de vista de um marxismo renovado e também histórico que considera as continuidades e descontinuidades das fontes de produção das desigualdades e diferenças.

6.1 O MARXISMO, A POLÍTICA E A QUESTÃO RACIAL: RANÇOS E AVANÇOS

Nas obras e declarações de Marx e Engels sobre raça, os autores revelam tanto o estereótipo racial dominante em suas épocas, quanto a não criticidade de situações racistas do senso comum e da ciência racista do século XIX, marcada pelo eurocentrismo, etnocentrismo, evolucionismo e determinismo biológico e cultural no contexto do colonialismo (BUONICORE, 2007). Assim, ao analisar as ações econômicas e políticas da burguesia perante as nações, Marx e Engels (2002, p. 49), no *Manifesto do Partido Comunista*, demarcam uma visão eurocêntrica e evolucionista[139] ao dizerem que:

[139] Celso Castro (2005) destaca que, em sua fase clássica, o Evolucionismo parte do pressuposto de que, em todas as partes do mundo, a sociedade humana teria se desenvolvido em estágios sucessivos e obrigatórios, obedecendo a uma trajetória eminentemente unilinear e ascendente. Dessa forma, toda a humanidade deveria passar por todos os estágios [selvageria, barbárie e civilização], indo por uma direção do mais simples ao mais

> Com o rápido aperfeiçoamento de todos os instrumentos de produção, com as comunicações imensamente facilitadas, *a burguesia arrasta para a civilização todas as nações, até mesmo as mais bárbaras.* Os baixos preços de suas mercadorias são a artilharia pesada com que derruba todas as muralhas chinesas, com que força à capitulação o mais obstinado ódio dos bárbaros aos estrangeiros. *Obriga todas as nações, sob pena de extinção, a adotarem o modo de produção da burguesia; obriga-as a ingressarem no que ela chama de civilização, isto é, a se tornarem burguesas. Numa palavra, cria um mundo à sua imagem e semelhança.* A burguesia submeteu o campo ao domínio da cidade [...]. Assim como *subordinou* o campo à cidade, *subordinou os países bárbaros e semibárbaros aos países civilizados*, os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente (grifos nossos).

Assim, Marx e Engels apostam que o processo de ascensão à burguesia seria o caminho das nações consideradas "bárbaras" para deixarem essa condição, tornando-se civilizadas. Logo, esse é o mecanismo do poder de dominação e hierarquização dos países "civilizados" para os "bárbaros".

A universalidade também está presente na obra de Marx e Engels. Toda filosofia dita "universalista" engendrada no Ocidente se fundamenta na história da Europa, considerando a evolução das instituições culturais, políticas e socioeconômicas de seus povos (GOODY, 2008; MOORE, 2010). Nesse sentido, o marxismo-leninismo não é exceção. Ao utilizar o Ocidente como parâmetro universal, analisa e mede o mundo com parâmetros europeus e o descobre deficiente e inferior; e, como assevera Jack Goody (2008), *rouba a História* de outras referências, memórias, identidades, culturas, já que adota um olhar etnocêntrico perante outras sociedades, como a africana, a asiática e a latino-americana.

De acordo com Moore (2010), nas obras de Engels e Marx, há análises em que as sociedades não ocidentais, principalmente as sociedades negras, são dispensadas, já que o que era estritamente europeu e temporal se constitui agora como "universal" e "definitivo". Nesse mote, chama a atenção o autor, afirmando que se levantem sérias questões quanto à veracidade da genuína "universalidade" de suas conclusões, considerando que três quartos da humanidade evoluíram, desenvolveram-se e vivem fora do Ocidente na atualidade (MOORE, 2010).

A produção desse prisma analítico de Engels e Marx circunscreve a uma historicidade do século XIX europeu na qual estavam inseridos, respiravam e absorveram. Estavam num

---

complexo, do mais indiferenciado aos mais diferenciados. Morgan (2005), um dos pais do Evolucionismo Cultural, traz a ideia de que essas fases se dão numa *sequência de progresso* que é tanto natural como necessária. E coloca a possibilidade histórica da veracidade para toda a família humana, até o *status* referente conquistado pelos ramos.

específico contexto cultural, social, político, econômico e científico que influenciou e demarcou os seus tempos históricos e suas teorias e práticas políticas.

Para Moore (2010), Marx e Engels estavam num contexto em que o comércio de homens e mulheres de pele negra dizimava a África por cerca de quatro séculos. Já as sociedades negras da Ásia e da Oceania também foram reduzidas à outra forma de dominação escravocrata, assim como milhões de autóctones negros e indígenas tinham sido dominados ou exterminados nas Américas. Houve também a utilização de milhões de africanos, que foram levados além dos mares, para substituí-los nas minas de ouro e prata e nos campos de algodão e açúcar nas Américas e Caribe. Portanto, "[...] o capitalismo ocidental estava em plena expansão; a Europa bebia o sangue do homem negro e cuspia dinheiro em seguida" (MOORE, 2010, p. 62).

Marx (1986, 2006), no livro *Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da Miséria do Senhor Proudhon* (1847), evidencia uma posição extremamente ciente do papel singular que a escravidão negra nas Américas e na África deu ao grande salto em frente ao mundo ariano, no contexto da Revolução Industrial. No livro mencionado, Marx ataca o economista e inimigo político francês, Joseph Proudhon, de forma a intercalar seu próprio pensamento com o de seu rival, revelando suas opiniões acerca da criminosa escravidão nas Américas. Engels baliza Marx, quando este minuciosamente fala sobre a escravidão.

> A escravidão é uma categoria econômica como qualquer outra. Portanto, possui também seus dois lados. Deixamos o lado mau e falemos do *lado bom da escravidão,* esclarecendo que se trata da escravidão direta, a dos negros no Suriname, no Brasil, nas regiões meridionais da América do Norte. A escravidão direta é o eixo da indústria burguesa, assim como as máquinas, o crédito, etc. *Sem a escravidão, não teríamos o algodão; sem o algodão não teríamos a indústria moderna.* A escravidão valorizou as colônias, as colônias criaram o comércio universal, o comércio que é a condição da grande indústria. Por isto, a escravidão é uma categoria econômica da mais alta importância. Sem a escravidão, a América do Norte, o país mais progressista, transformar-se-ia num país patriarcal [i.e. tribal]; Tire-se a América do Norte do mapa do mundo e ter-se-á a anarquia, a completa decadência do comércio e da civilização modernos. Suprima-se a escravidão e ter-se-á apagado a América do Norte do mapa das nações. A escravidão, por ser uma categoria econômica, sempre existiu nas instituições dos povos. Os povos modernos conseguiram apenas disfarçar a escravidão em seus próprios países, impondo-a sem véus no Novo Mundo (MARX, 1986, p. 182-183, grifos nossos).

No conteúdo da crítica a Proudhon, percebemos que não há uma contestação ou ojeriza ao processo escravocrata e ao *direito* de escravizar os negros, assim como não desestabiliza ou desafia a perspectiva de que a escravidão negra deveria ser mantida para o fomento tecnológico e industrial em prol do mundo ariano. O que há, de fato, é apenas a crítica de

Marx ao idealismo burguês, mas ele não contesta o francês quanto à premissa de que a escravidão dos negros era *indispensável* ao crescimento do Ocidente e do Capitalismo Industrial, assim como não indaga a natureza pró-imperialista e antinegra do raciocínio. Isso fica evidente no pressuposto que Marx e Engels defendiam acerca de que a universalização da escravidão teria como missão ser uma antessala para o Socialismo (MOORE, 2010). Nesse sentido,

> Jamais deveríamos nos esquecer de que todo *o nosso* desenvolvimento econômico, político e intelectual pressupõe um estado de coisas em que a escravidão *era tão necessária* quanto era universalmente reconhecida. Nesse sentido, ***estamos autorizados*** a afirmar: ***Sem a escravidão da antiguidade, não haveria Socialismo moderno*** (ENGELS, *apud* MOORE, 2010, p. 93, grifos nossos).

Considerando o marxismo clássico, o determinismo econômico, a importância da escravidão como processo que acarretaria no Socialismo, a não consideração da questão racial no escopo desse pensamento clássico ou uma validação dela enviesada por pressupostos deterministas, em razão de que o negro era o "instrumento" fundamental da escravidão? Como atribuir importância à compreensão da dimensão ética do negro como homem e à abordagem teórica, social, política de um ser que era social e ideologicamente construído como coisa e mercadoria alimentadora de uma lógica capitalista e cuja exploração era inexorável para uma mudança social?

Nesse momento, há uma discrepância no pressuposto de que na escravidão o negro foi passivo, coisa, alienado, sem história, como o encontrado na teoria sociológica brasileira, inclusive por autores conceituadíssimos e de grande importância crítica e prestígio na história do pensamento social brasileiro, como Florestan Fernandes, FHC, Octávio Ianni, dentre outros. Apenas referendamos a ideia de que, em parte do pensamento teórico conservador, crítico e no imaginário coletivo, apregoou-se muito esse engodo. Na contramão disso, entendemos que os afro-brasileiros foram sujeitos históricos e resistentes, com culturas e identidades próprias.

Como há uma ênfase na indispensabilidade da escravidão no desenvolvimento econômico do Ocidente, no que diz respeito a uma construção histórica, social, cultural e econômica, a escravidão tende a ser vista como uma única possibilidade viável para tal fomento, aproximando-se de uma visão essencializada ou de uma natureza cujos únicos escravizados possíveis seriam os negros, ou que os negros existem ou devem ser considerados apenas a partir da escravidão. E isso era possível, considerando, evidentemente, que já estava pronta e

ativa toda uma produção social, ideológica, teológica, biológica, política e cultural da "autorização" da inferioridade dos negros, assim como uma perspectiva eurocêntrica que alimentava a separação dos colonizados e dos colonizadores.

Moore (2010) assevera que nós, afro-brasileiros, deveríamos reavaliar o comportamento dos fundadores do marxismo em razão do silêncio de ambos em frente à escravização pelo homem branco. Portanto, nós, negros, deveríamos indagar duas premissas hegemônicas do século XIX, a saber: *a)* a inferioridade do negro e a superioridade do branco; *b)* o direito histórico que os brancos teriam de rebaixar os negros às mais abjetas condições de submissão e exploração.

John Solomos (2000), no *Dicionário de relações étnicas raciais,* destaca que vários críticos do marxismo alegaram que a crença dos marxistas nos conceitos de classe os impediu de analisar o fenômeno racial com autonomia própria, desconectando a compreensão no escopo das relações sociais mais amplas, ou tratando-o como fenômeno superestrutural.

Assim, mesmo com a relevância das ressignificações, contradições, acréscimos, supressões e retificações, como veremos abaixo, que o marxismo viveu e vive, considerando a pluralidade e diversidade dentro dessa própria corrente de pensamento ao longo de seu histórico, há ainda tentativas de proteção para negar e omitir as limitações e equívocos principalmente do marxismo clássico com a questão racial. Por isso,

> Hoje em dia, tenta-se salvar a pele dos fundadores do Marxismo. Os adeptos 'arianos' de Marx e Engels recorrem a todo o tipo de desculpas póstumas e se empenham em múltiplas e engenhosas acrobacias intelectuais. Tentam nos fazer acreditar que os arquitetos do Marxismo, na verdade, não 'quiseram' dizer o que de fato *disseram*, mas quiseram dizer o que *não* disseram. Somos convidados a compreender a 'natureza dialética' de suas declarações pró-escravidão, pró-colonialistas, pró-imperialistas, e em prol da supremacia branca, particularmente se fosse germânica. A 'complexidade' de seu pensamento e processo analítico também é invocada pelos defensores, como se para nos forçar a engolir o crasso racismo de Marx e Engels (MOORE, 2010, p. 106, grifos do autor).

> A resistência de muitos estudiosos marxistas em reconhecer a validade das formas de ativismo político que não são determinadas pelas relações econômicas é oposta pelos estudiosos anti-racista que afirmam a autonomia de lutas de 'raça' provenientes dos conflitos de classe (SUDBURY, 2003, p. 199).

No entanto, mesmo com as críticas incisivas sobre as lacunas e deficiências do marxismo clássico, no caso, acerca da questão racial, não se estamos, neste trabalho, negando a importância da classe social na compreensão do negro na historicidade social e também não estamos querendo retirar o mérito e a relevância da obra de Marx e Engels na história do

pensamento sociológico ou até para, a partir de uma ressignificação do marxismo, pensar as relações raciais. Moore pondera ao dizer que ambos foram importantíssimos nos estudos do desenvolvimento e lógicas internas do sistema capitalista do século XIX, resultando na primeira avaliação coerente dos principais fatores relativos à evolução social do Ocidente. Assim, não há dúvidas de que a obra de Marx e Engels "[...] contribuiu muito para a necessária organização do estudo geral da história e também com certos elementos imprescindíveis à compreensão da dinâmica que impulsiona a evolução socioeconômica das comunidades humanas" (MOORE, 2010, p. 107-108). Sendo assim,

> [...] diria que não se trata de desprezar nada do pensamento ocidental. Somos atravessados pela ocidentalidade, somos filhos espirituais de Marx e, mais ainda, de Hegel. São textos imprescindíveis. Mas acho que a antropofagia, a digestão deles, deve ser feita de modo muito peculiar pelo grupo negro (SODRÉ, 1986, p. 38).

Acerca das possibilidades explicativas de cunho marxista sobre a questão racial, Octavio Ianni, um dos grandes sociólogos brasileiros da Escola de Sociologia Paulista originada na década de 1950, e que se debruçou extensa e teoricamente sobre as relações da classe e de raça no Brasil,[140] fala acerca da relação do marxismo com a questão racial:

> A impressão geral que se tem é a de que o pensamento marxista sempre colocou a questão racial em segundo plano, e é verdade. Só nos anos recentes é que intelectuais na Europa, Estados Unidos, Brasil, América Latina, marxistas mais ou menos assumidos, passam a trabalhar diretamente a questão racial. Com efeito, os clássicos do marxismo, Marx, Engels, Lênin, Trostky e Gramsci, [...] não lidaram com a problemática racial; ou a questão racial nos seus escritos aparece em segundo plano. Aparece nas entrelinhas, porque de fato o marxismo estudou o modo capitalista de produção, as classes sociais, as leis de população, o exército de reserva, o exército ativo, a formação das classes, o proletariado, o campesinato etc. [...]. A problemática do marxismo parece que não tem a ver com a questão racial (1988, p. 191; 1986, p. 31) [...]. Não há dúvidas de que há no pensamento marxista uma visão eurocentrista, tanto que a maneira pela qual Marx e Engels lidam com o problema colonial, com os camponeses do Terceiro Mundo, [...] é às vezes preconceituosa. Mas estavam trabalhando com uma hipótese [...] ao menos discutível: [...] que o capitalismo é um modo de produção inexorável que invade a Terra, que penetra nas diferentes sociedades; portanto, a emancipação do hindu, do mexicano, do latino-americano em geral, passa pelo desenvolvimento das relações capitalistas de produção (1986, p. 32; 1988, p. 183). Mas é possível dizer que o pensamento marxista sempre lidou com a questão racial, ao discutir alguns problemas importantes como a questão nacional, o colonialismo, o imperialismo e as classes sociais. Sempre que o marxismo discute esses temas, em alguma medida está discutindo o problema racial [...]. Concordo que as classes sociais não esgotam a riqueza da realidade das sociedades nacionais da história. As contradições de classes são importantes, não há dúvida. Mas também as contradições étnicas, raciais, culturais e regionais são muito importantes para compreendermos o movimento da sociedade tanto na luta pela conquista da cidadania, como na luta para transformar a sociedade, pela raiz, no sentido do socialismo (IANNI, 1986, p. 31; IANNI, 1988, p. 181-190).

[140] Sobre a temática raça e classe contida na obra de Octavio Ianni, há um acúmulo investigativo muito considerável (IANNI, 1978, 1980, 1986, 1988, 2004, 2005).

Assim, após reconhecer a dimensão eurocêntrica e etnocêntrica nos escritos e nas posições de diferentes intelectuais marxistas, Ianni (1986, 1988) faz uma ponderação sobre essa questão. Para ele seria ilusão imaginar que algumas correntes de pensamento são tão autossuficientes a ponto de não terem nenhuma contradição. Dessa forma, o marxismo não foge disso; ele é contraditório e há várias abordagens equivocadas e com lacunas. Mas, o marxismo, nos últimos anos, vem absorvendo a importância da questão racial nos seus escopos de análises quando tenta, por exemplo, discutir as questões do colonialismo e do imperialismo. E esse enfoque, para o autor, se dá no âmbito de uma compreensão da sociedade como um todo, ou de certos acontecimentos cruciais.

Solomos (2000) indica que, no decorrer da década de 1960, o marxismo viveu uma ressignificação e regeneração dos seus debates acerca da classe e do materialismo histórico. Essa renovação tinha como intento transcender o reducionismo econômico pela via de uma maior consciência política de que "[...] as desigualdades raciais contemporâneas estavam sendo reproduzidas de uma maneira complexa que não podia ser reduzida a noções economistas de classe" (SOLOMOS, 2000, p. 341). Para o autor, esse repensar da teoria de classes e o contexto histórico das relações raça e classe se explicitaram por meio da nova pesquisa sobre a escravidão norte-americana; dos estudos sobre o racismo e a segmentação no mercado de trabalho; das análises do racismo estatal na África do Sul e no volume de trabalhos sobre a economia laboral dos imigrantes. Nesse *corpus* de pesquisa e escritos históricos, surgiram, no período mencionado, vários temas relevantes, tais como: a autonomia relativa do racismo quanto às relações de classe; o papel do Estado e das instituições políticas sobre as questões étnicas e raciais; o impacto do racismo na estrutura da classe trabalhadora, na lógica da luta e na organização política das classes; e os processos pelos quais as ideologias são forjadas, desenvolvidas e reproduzidas.

A discussão marxista sobre a inter-relação entre as relações raciais e as categorias étnicas se intensifica nas décadas de 1980 e 1990, destaca Solomos (2000). A explosão desse debate marxista vem em contramão ao argumento clássico e central do determinismo econômico, que subjugaria outras categorias sociais aquém da classe. A resposta frequente e preferida do marxismo "[...] às formas não classistas de divisão social é ou o silêncio[141] ou uma tentativa

[141] E essas perspectivas vão desde uma ausência da questão racial, como ocorreu no pensamento clássico das Ciências Sociais do século XIX, em razão da fortificação das teorias raciais evolucionistas e biologizantes que legitimavam a inferioridade dos negros e índios, negando suas historicidades, cegando as singularidades étnicas, ou por uma análise exclusivamente economicista. A partir daí, passa-se por uma sobredeterminação da classe sobre a raça (HASENBALG, 1982, 1984, 2005), ou a classe como epifenômeno da raça (BEN-TOVIM, *apud*

de encaixar à força uma realidade complexa em modelos restritos e deterministas" (SOLOMOS, 2000, p. 338).

O autor destaca que houve *cinco questões-chave* que dominaram os atuais debates da relação do marxismo com a questão racial, tais como: 1ª) o suposto fracasso da análise sistemática e das visões de Marx e Engels sobre esse assunto; 2ª) o problema de como os conceitos marxistas de classe são importantes na compreensão das sociedades estruturadas em categorizações raciais e étnicas; 3ª) os recentes debates marxistas acerca de ideologia, hegemonia e determinação e a maneira como podem fomentar a compreensão do desenvolvimento do racismo com fundamental força ideológica nas sociedades contemporâneas; 4ª) os profícuos debates sobre classe social, gênero e sexualidade relacionados com a análise da raça; 5ª) e uma intensa discussão em torno do alegado preconceito eurocêntrico concernente ao arcabouço teórico marxista.

Ao considerar a fragilidade e a incipiência do materialismo econômico na investigação social acerca da questão racial, devemos reconhecer que "[...] as linhas de classe e raça mesclam-se e às vezes confundem-se, mas não se dissolvem umas nas outras, a não ser em raros casos" (IANNI, 1996, p. 17).

Ao analisar o funcionamento das desigualdades originadas pela classe social com outras oriundas de outras formas de exclusão social, ou a relação da base material e econômica com as questões identitárias, Santos (2008) destaca que os sistemas de desigualdade e de exclusão se constituem, consolidam e se metamorfoseiam num campo de relações sociais conflitivas, onde há uma intervenção de grupos sociais constituídos sob a égide da classe, do sexo, da raça, da etnia, da religião, da cidade, da região, da língua, do capital escolar, cultural ou simbólico, do grau de desvio do padrão de normalidade e de legalidade. Cada uma dessas dimensões pressupõe uma *eficácia discriminadora* na hierarquia de pertença, em qualquer dos sistemas. Assim não é possível determinar a eficácia e a potência desses diferentes fatores de discriminação em razão própria da variabilidade histórica e social desses acontecimentos, como também devido a uma efetiva conjunção e aglutinação entre esses fatores discrepantes, seja em nível da desigualdade, seja da exclusão.

SUDBURY, 2003; HALL, 2008), ou transitando por uma relação paralelista de raça e classe (FERNANDES, 1989, 2008b, 2010), ou pela posição paralelista não sincrônica (MCCARTHY; APPLE, 2002) dessas duas categorias articulando também com o gênero, e pela teoria da articulação (HALL, 2008) dessas categorias de análises.

O sociólogo português assevera que, no contexto dos países centrais e periféricos e no sistema da desigualdade, há ainda uma preponderância do fator classe social, de forma que "[...] continua a tê-lo ainda que crescentemente a sua eficácia discriminadora dependa de outros fatores nomeadamente da raça, da etnia e do sexo" (SANTOS, 2008, p. 312). No entanto, no sistema de inclusão, tem-se destacado com relevância esses e outros fatores de discriminação, cabendo à categoria classe uma eficácia apenas complementar, potencializadora, atenuadora de discriminações atravessadas por outros fatores.

Ao abordar o conceito de ideologia na teoria marxista, Hall (2008) faz uma análise do escopo teórico dessa corrente de pensamento e das mudanças pelas quais ela vem passando em sua epistemologia clássica, no que tange às suas fragilidades e limitações. A teoria marxista, nas duas últimas décadas, passa por um revival surpreendente, mas regular e assimétrico, pois, por um lado, tem constituído o polo principal da oposição ao pensamento "burguês", por outro, porque muitos jovens intelectuais atravessam o revival e saem direto pelo outro lado, após um curto e rico aprendizado.

O pós-marxismo se constitui como uma das maiores e vigorosas escolas teóricas da atualidade, nas quais se utilizam conceitos marxistas demonstrando simultaneamente a inadequação destes. De forma aparente, eles continuam ancorados sobre os ombros das próprias teorias que acabaram por destruir em definitivo, pois, "[...] se o marxismo não existisse, o 'pós-marxismo' teria que inventá-lo, somente para que os 'desconstrucionistas', ao desconstruí-lo de novo, tivessem algo mais a fazer" (HALL, 2008, p. 248). Interessante notar que isso tudo tem garantido ao marxismo uma curiosa qualidade de vida-após-a-morte, de maneira que ele sempre está transcendido e preservado. Portanto, esse processo é possível de ser observado através da ideologia, o que Hall (2008) chama de "o problema da ideologia", que seria uma interpretação alicerçada numa teoria materialista que explicaria o processo de surgimento das ideias sociais e sua função numa formação social. Tal processo, então, concerne às formas pelas quais as ideias diferentes se inculcam nas mentes das massas, tornando-se, por esse caminho, uma "força material".

Segundo Hall, Marx propôs teses mais sofisticadas sobre a ideologia, cujo construto embasou suas teorias em seu formato clássico. A primeira ancora-se na premissa materialista, cujas ideias se originam das condições materiais refletindo as circunstâncias nas quais foram geradas. Sendo assim, é declaradamente especulativa e ilusória na ideologia burguesa a noção de que as ideias constituem o "motor da história" ou avançam sem as relações materiais,

gerando seus próprios efeitos. A segunda constitui a tese do determinismo em que as ideias são apenas efeitos dependentes de um reflexo determinante maior na formação social, no caso, o econômico em última instância. Assim, as modificações no nível das ideias, na superestrutura, ocorrem por meio da expressão das transformações do nível econômico. Já a terceira tese diz sobre as correspondências fixas entre a dominância na estrutura econômica e na ideológica, de maneira que as ideias "dominantes" são as da "classe dominante", ou seja, há a confirmação da correspondência feita pela posição de classe com as ideias dos sujeitos.

Nesse sentido, como veremos abaixo, é nessas teses acima engendradas no contexto do marxismo clássico, que a crítica se amparará. Ao afirmar a proposição de que as ideias são "mero reflexos", notamos o estabelecimento do materialismo nessa relação, mas essas ideias se tornam sem efeito específico, já que são condicionadas predominantemente pelo econômico, favorecendo um domínio de pura dependência. A determinação das ideias em "última instância" reduzidas pelo econômico desenha o caminho do reducionismo econômico, a essência de sua verdade (HALL, 2008).

Assim, no âmbito da produção das desigualdades, considerando as suas diversas especificidades, produzidas em variados contextos, para além da classe social, como a racial, sexual, de gênero, a geracional, a de nacionalidade, como se processa esse reducionismo econômico diante de outros mecanismos de produção da existência? Segundo Hall, ao esboçar as críticas direcionadas à teoria clássica marxista, uma saída antes da chegada desse reducionismo final seria postergá-lo e preservar um espaço de manobra maximizando o número de "mediações". Portanto, "[...] dizer que o domínio de uma classe garante o predomínio de certas ideias é dar àquela classe a posse absoluta das ideias; é também definir as formas particulares de consciência como algo específico a uma classe" (HALL, 2008, p. 253).

Há que se considerar, seguindo Hall, que essas críticas se direcionam ao problema da ideologia. Elas mesmas recapitulam a substância da crítica maior ao próprio marxismo clássico, aos seus "pecados capitais", ou seja, ao seu rígido determinismo estrutural, seu duplo reducionismo, o econômico e de classe, uma correspondência simples entre o econômico e o político, as distinções entre verdadeiro e falso, real e distorção, "verdadeira" consciência e falsa consciência, assim como sua própria maneira de conceber sua formação social.

É interessante tomar nota que a ideia de "falsa consciência", analisada por Hall, relaciona-se com o debate público da implementação de cotas etnicamente referenciadas para afro-brasileiros na Ufes e no País, pois os contrários a tais políticas afirmam que elas é uma falsa questão visto que para eles, a verdadeira consciência coletiva é investir estritamente nas cotas sociais ou na pobreza.

As contribuições do marxismo clássico e o que a partir dele se produziu, considerando suas multiplicidades de caminhos metodológicos e epistemológicos, são fundamentais e de grande relevância para a análise da envergadura do capitalismo em suas diversas formas e contextos e, principalmente para esta tese, já que as condições econômicas atravessam a vida dos afro-brasileiros em suas trajetórias no ensino superior, por exemplo, tanto em suas garantias quanto em suas negações.

A questão que alicerça muitas críticas ou ressignificações à centralidade explicativa na infra-estrutura, inclusive dentro da própria escola marxista, como podemos ver nas produções de Gramsci e de Althusser, ao evidenciarem mais as dimensões superestruturais e políticas na relação que a estrutura econômica, é até que ponto a centralidade no econômico, nas relações sociais de produção contempla a análise social de outras estruturas de poder, como a raça, a etnia, o gênero, que contêm certas dependências em suas formas de atuar, para além de uma relação paralelista ou de causa-efeito de classe-raça-etnia-gênero. O que explica o fato de que as políticas universalistas, no objetivo de avançar na garantia dos direitos relacionados com a legitimidade da cidadania plena no Brasil, não atingiram ou lidaram diretamente com as assimetrias étnico-raciais e de gênero?

Nessa relação, quem ganha, quem perde, o que é considerado ou desconsiderado?

> Dessa forma, sempre se produzirá uma explicação apenas *parcialmente* adequada — e, nesse sentido, falsa. Igualmente, se utilizamos apenas 'categorias e conceitos de mercado' para compreender o circuito capitalista como um todo, vários outros aspectos não serão contemplados. Neste sentido, as categorias das trocas de mercado obscurecem nossa compreensão do processo capitalista: ou seja, não nos permitem ver ou formular outros aspectos invisíveis (HALL, 2008, p. 263, grifos do autor).

> As relações nas quais as pessoas existem são as 'relações reais' que as categorias e conceitos por elas utilizados as [sic] permitem apreender e articular em seu pensamento. Porém — [...] — as próprias relações econômicas não podem prescrever uma forma única, fixa e inalterável de conceber essas relações. Estas podem vir 'expressas' no interior de distintos discursos ideológicos (HALL, 2008, p. 266).

Para Hall (2008), há um rompimento feito pelos críticos modernos com a simples noção de determinação econômica sobre a ideologia por meio do empréstimo dos trabalhos mais atuais sobre a natureza da linguagem e do discurso. Para o autor, a linguagem é o caminho pelo qual as coisas são "representadas" no pensamento, o meio no qual a ideologia é gerada e transformada. No entanto, na linguagem também se processa a mesma relação social que é *distintamente* representada e inferida, já que isso ocorre, para os críticos, por que ela é *não fixada* por natureza a seus referentes numa relação um por um, mas "multirreferencial", podendo construir diferentes significados em torno do que aparenta ser a mesma relação social ou fenômeno. Ao se alicerçar nas ideias de Volochínov, o autor indica que o campo ideológico é sempre o campo das "ênfases interseccionadas" e da intersecção de interesses sociais distintamente direcionados, considerando a polivalência da linguagem como meio do pensamento e do cálculo ideológico. Portanto, até que se possa ser articulada no âmbito das forças políticas, sociais e nas lutas entre as distintas forças em jogo, nenhuma concepção ideológica poderá se tornar materialmente efetiva.

O que está em jogo além da teoria, como o estabelecimento de um conjunto de garantias, é uma definição particular de "determinação", já que o aspecto econômico dos processos de produção capitalista tem efeitos limitadores para as categorias nas quais os circuitos de produção são pensados ideologicamente, e vice-versa. Há que se considerar também que o econômico fornece o repertório de categorias que serão utilizadas no pensamento. No entanto, o que o econômico deve evitar é fornecer os conteúdos particulares dos pensamentos das classes ou grupos sociais em qualquer tempo específico ou fixar e garantir eternamente quais ideias serão utilizadas por quais classes. Portanto, a determinação econômica sobre o ideológico pode acontecer apenas no estabelecimento anterior de limites que definam o terreno das operações, definindo a "matéria-prima" do pensamento. As condições materiais constituem a rede de restrições das "condições de existência" do pensamento prático e do cálculo sobre a sociedade (HALL, 2008).

Hall destaca que essa é uma concepção distinta de "determinação" daquela usualmente implícita no sentido corrente de "determinismo econômico" ou na totalidade expressiva como forma de se conceberem as relações entre as diferentes práticas numa formação social. As relações entre esses diferentes níveis são mutuamente determinadas. A estrutura do conjunto das práticas sociais não é oscilante nem imaterial, nem uma estrutura transitiva, cuja inteligibilidade se situa exclusivamente numa transmissão de mão única dos efeitos da base

para cima. A estrutura econômica não pode produzir um fechamento final do domínio da ideologia, no sentido estrito de sempre garantir um resultado, como também nem sempre assegurar um conjunto particular de correspondências ou fornecer modos particulares de raciocínio a classes específicas, de acordo com seu lugar no sistema.

Segundo Hall, as categorias ideológicas são desenvolvidas e transformadas com suas próprias leis de desenvolvimento e evolução, mesmo considerando que elas sejam geradas a partir de materiais específicos. Há uma necessária "abertura" do desenvolvimento histórico à prática e luta. Existe a necessidade também de reconhecer a indeterminação real do político, que seria o nível que condensa todos os outros níveis da prática e garante seu funcionamento num sistema específico de poder.

Dessa maneira, as limitações oriundas de um reducionismo ou determinismo econômico e a consideração das leis específicas das categorias ideológicas, principalmente no âmbito cultural e político, localizadas na superestrutura, destacadas por Hall acima, expõem-se na dinâmica da realidade social das relações raciais brasileiras no âmbito da definição dos focos produtores das desigualdades, assim como no processo definidor do caminho político em prol da resolução das desigualdades sociais e raciais. Como vimos na problematização da tese contida nas considerações preliminares, ao desconsiderar o racismo como produtor de desigualdades raciais, mesmo com a superação das barreiras econômicas experienciadas pela maioria da população afro-brasileira, as lógicas das injustiças raciais e sociais tendem a se perpetuar consubstancialmente ao aumento dos ganhos materiais e simbólicos pelos grupos de cor que se beneficiam desse processo, como aconteceu ao longo do desenvolvimento das faculdades e universidades brasileiras, mesmo com todo o investimento feito desde o final do século XIX até a atualidade, que produziram um efetivo "confinamento racial", no dizer de Carvalho (2006), perfazendo o que Dávila (2006) denominou, a partir das análises das políticas raciais no século XIX, de "diploma de brancura".

Hall (2008) apresenta um destaque muito pertinente para esta tese quando faz uma crítica a uma dimensão muito forte na produção marxista originada em sua versão clássica muito utilizada nas análises e práticas sociais, o determinismo econômico. Para ele, compreender a "determinação" no estabelecimento de limites e parâmetros, da definição de espaços de operação, das condições concretas de existência, do caráter já definido das práticas sociais, em vez da previsibilidade absoluta de resultados específicos, é a única base para um "marxismo sem garantias", pois

> O paradigma de sistemas de pensamento perfeitamente fechados e previsíveis não passa de religião ou astrologia, não é ciência. Seria preferível, sob essa perspectiva, pensar o 'materialismo' da teoria marxista em termos da 'determinação pelo econômico *em primeira* instância', já que o marxismo certamente está correto ao insistir, contra todos os idealismos, que nenhuma prática social ou conjunto de relações está livre dos efeitos determinantes das relações concretas nas quais estão situados. Contudo, 'a determinação em *última* instância' tem sido por muito tempo o repositório do sonho perdido ou da ilusão da *certeza* teórica. E isso tem sido adquirido a um custo considerável, já que a certeza estimula a ortodoxia, os rituais petrificados e a entoação de verdades já testemunhadas, e todos os outros atributos de uma teoria incapaz de produzir novos discernimentos. Representa o fim do *processo de teorização*, do desenvolvimento e da refinação de novos conceitos e explicações que, por si só, sinalizam um corpo vivo de pensamento, ainda capaz de engajar-se e apreender algo da verdade sobre as novas realidades históricas (HALL, 2008, p. 274, grifos do autor).

Portanto, o entendimento teórico, político, dinâmico e aberto das relações estabelecidas entre raça e classe, no contexto do ensino superior brasileiro e capixaba, deve considerar uma episteme distante de uma certeza atrelada a uma ortodoxia que tranca todas as possibilidades de novos discernimentos sobre essas categorias que, ao longo da história brasileira, se constituíram como mecanismos complexos de desigualdades.

Na intenção de compreender a articulação dos conceitos e práticas políticas de raça e classe, Hall (2008) possibilita grande contribuição para pensarmos maneiras de relacionamento entre as categorias de análise propostas neste trabalho. O autor jamaicano indica a *teoria da articulação* que seria uma conexão, ou vínculo, que não é necessariamente dada em todos os casos, como fato da vida ou lei, mas algo que requer condições particulares para sua emergência. Seria algo sustentado por processos específicos, que não são "eternos" e fixos, mas que sempre se renovam e podem, sob certas circunstâncias, desaparecer ou ser derrubados, culminando na dissolução de antigos vínculos e de novas dinâmicas que façam conexões e rearticulações. A teoria da articulação pressupõe práticas específicas e articuladas em torno de contradições que não surgem da mesma forma, no momento e no mesmo ponto, e que podem, todavia, ser pensadas conjuntamente. Hall (2008) destaca que a articulação entre práticas distintas não significa que estas se tornam idênticas ou que uma se dissolve na outra, como se quer em algumas análises mecânicas da relação entre raça e classe, mas sim que cada qual retém suas determinações distintas e suas condições de existência.

Para Miguel (2012), há um refluxo da centralidade do conceito de classe nas últimas décadas, que é explicado por movimentos paralelos na realidade social e na reflexão teórica, relegada a uma franja do pensamento político-crítico. O autor esboça cinco acontecimentos no âmbito social, político e histórico que desestabilizaram a centralidade do conceito de classe.

O primeiro foi a queda do muro de Berlim nos finais dos anos de 1980, que representou a derrota histórica dos projetos emancipadores da classe operária, tanto na sua vertente comunista quanto na sua vertente social-democrata. Nesse contexto, o colapso do mundo soviético atingiu até mesmo os setores da esquerda que se opunham ao modelo stalinista. A extinção de muitos partidos comunistas no mundo permitiu a transformação destes em partidos burgueses reformistas ou se condenaram à irrelevância política. Nessa leva, grande parte dos projetos transformadores optou por uma fuga quanto ao enfrentamento das relações de produção. As propostas da esquerda das últimas décadas têm privilegiado a busca do aprimoramento do convívio político, simbolizado em rótulos como "multiculturalismo" ou "democracia deliberativa". Mesmo tocando em questões de grande importância, eles geram fracos substitutos para o socialismo, porque deixam de lado a questão-chave da economia política.

O segundo foi a crise do marxismo pautada em parte pelo modelo monocausal de explicação do mundo social que caracteriza o marxismo, no caso o modelo econômico. A demanda feminista pela igualdade entre homens e mulheres, com o fim do machismo nas estruturas sociais e na esfera pública, implicaria reformulações profundas na organização da esfera doméstica, mesmo considerando que parte dessa demanda colocou para si a tarefa de definir sua relação com o marxismo e com o problema das classes sociais. Para o autor, uma posição feminista forte tenta romper a visão caricata de que o sexismo é uma mera consequência do capitalismo ou da dominação de classe e que, portanto, a luta pela emancipação das mulheres se daria com a conquista da emancipação do proletariado. E aqui também podemos acrescentar a luta dos movimentos sociais negros no Brasil que sempre buscaram, como veremos abaixo, tentar sair do classismo como mecanismo cabal e exclusivo de combate ao racismo. Assim, "[...] o que se coloca é como articular as formas de opressão e dominação baseadas em classe com aquelas baseadas em gênero, [raça] reconhecendo que possuem bases independentes, mas que se interpenetram" (MIGUEL, 2012, p. 97).

O terceiro acontecimento que desestabilizou a centralidade da classe social foi a cooptação do proletariado. As mudanças no panorama social do mundo capitalista, desenvolvidas com a "acomodação" da classe operária à ordem vigente, também foram uma parte da explicação para o recuo das classes sociais que tem a ver com a crítica do modelo marxista explicativo monocausal. Ao se apropriar de Gorz, o autor indica que os trabalhadores permanentes em tempo integral, formadores do núcleo central da classe operária e a minoria da mão de obra

nas economias desenvolvidas tornaram-se capazes de manter um padrão de consumo relativamente elevado e usufruir dos serviços fornecidos por uma massa de trabalhadores precários.

Assim, de alguma maneira, o proletariado perde seu caráter revolucionário e se torna uma força social conservadora. Nessa análise não há a corroboração de que as classes foram "superadas", como muitos intelectuais fazem, como Rosanvallon, pelo contrário, já que se considera a aparente heterodoxia, pois se utiliza, como instrumento de análise, o marxismo clássico, com a vinculação estreita entre a posição ocupada nas relações de produção e o projeto político de que aquele grupo social se apropria.

O quarto acontecimento foi a repulsa do conflito. Para o autor, o refluxo da influência do marxismo, possibilitado pela crítica às insuficiências reais de sua teoria, associou-se ao paulatino avanço de modelos idealistas e com asco ao conflito, mesmo entre as correntes "críticas" de pensamento. O mais influente deles foi a busca do consenso comunicativo racional, de inspiração habermasiana. Sem universalizar as críticas às aplicações da obra de Habermas à teoria democrática, que são diversas e variadas, um ponto comum é a ideia de que os atos de fala possuem características intrínsecas que fazem com que o consenso seja seu *telos* subjacente, ou que, como a razão se opõe ao interesse, mecanismos que forcem privilegiar a argumentação racional na esfera pública contribuirão para promover o bem comum, obliterando os interesses particularistas.

O quinto acontecimento foi a *participação local*. Tal processo foi possível em razão de que o Brasil vivenciou uma "experimentação democrática" aberta após a Constituição de 1988, possibilitando ao País uma ocupação de posição de vanguarda em orçamentos participativos, conselhos gestores de políticas públicas, conferências etc. Embora a literatura tenha em grande medida superado o tom acrítico e laudatório de muito do que se produziu nos anos 1990, permanece a aposta de que nessas "novas arenas participativas" se concentram as melhores possibilidades de transformação social. No entanto, pondera Miguel, mesmo considerando os avanços positivos dessas experiências, há que se observar suas limitações. Primeiro, porque não há um projeto transformador, na medida em que tais arenas têm foco em questões específicas e a sua operacionalização precisa considerar como dada a institucionalidade vigente, e o conflito distributivo é traduzido numa disputa pelo controle dos recursos do Estado, desinflando a preocupação com as causas estruturais da desigualdade e com o próprio conflito entre capital e trabalho.

O questionamento da centralidade da classe social como mecanismo de interpretação social e/ou transformação das relações sociais, como vimos a partir dos pontos destacados por Miguel, não se limitou à dimensão meramente teórica da interpretação da realidade, haja vista que outros processos de lutas e de emancipação social se deram no domínio do conflito e da visibilidade de especificidades de direitos e de cidadania num contexto mais estrutural e ao mesmo também cultural. Nesse sentido, a temática raça e classe no campo superior, objeto investigativo desta tese, ganha visibilidade quando se evidencia tanto a sub-representação dos afro-brasileiros, como a presença de ambos, em alguns casos, vistas socialmente como subalternas, já que "quebrariam" os determinismos sociais do papel do afro-brasileiro na sociedade.

6.2 A QUESTÃO RACIAL NO CAMPO POLÍTICO

Munanga (1996), ao analisar o antirracismo no Brasil, evidencia que a luta contra o racismo não é de aplicação fácil em razão da complexidade inerente ao fenômeno racismo e à variedade de suas manifestações em diferentes tempos e lugares. Assim, em combate a ele, constituem-se geralmente duas formas de ação: uma discursiva e retórica, atrelada aos discursos produzidos por estudiosos engajados, militantes e políticos, cuja preocupação central é com as desigualdades raciais; e a outra é a ação prática pautada em leis, organizações e programas de intervenção orientados por governos e poderes públicos constituídos. Aqui não se impedem os setores privados e organizações não governamentais de pensar e efetivar ações antirracistas.

O autor destaca que as escolhas ideológicas no campo político[142] se apresentam como dificuldades no que tange ao nível da retórica antirracista. Há uma diversidade interpretativa tanto dos intelectuais de esquerda quanto dos de direita de todos os países de forma que não se entendem em razão das diversas compreensões que têm do racismo, visto de diferentes formas.

[142] Sobre um debate profícuo acerca da prática política e da questão racial oriundo do seminário "O Pensamento de Esquerda e a Questão Racial", organizado pelo Instituto Cândido Mendes, no Rio de Janeiro, ver Vianna (1986), Barbosa (1986b), Carvalho (1986) e Santos (1986). Acerca da discussão do materialismo histórico e questão racial, acontecida no referido seminário, há problematizações interessantes contidas em Barbosa (1886a), Hasenbalg (1986), Ianni (1986, 1988) e Sodré (1986). Sobre um debate intitulado "O Negro e o Socialismo", promovido pelo Partido dos Trabalhadores (PT), pela Fundação Perseu Abramo e pelo Instituto de Cidadania, no ano de 2001, em São Paulo, ver Ianni et al. (2005).

Os de direita, ou liberais, partindo da extinção da institucionalização do racismo no mundo todo, pensam que o fundamento da existência das desigualdades raciais paira no fato de os negros sofrerem com a ausência de cultura e instrução compatíveis à economia pós-industrial (MUNANGA, 1996; SUDBURY, 2003). Portanto, a razão das desigualdades do negro não seria o racismo da sociedade, mas as forças do mercado, indiferentes à raça e ligadas às carências dos negros, num sistema econômico, cuja inteligência, baseada no domínio da informática e telecomunicações, é atributo inexorável a qualquer pessoa independentemente de sua raça, sexo ou religião. Assim, o combate ao racismo pressupõe uma guerra contra a pobreza e medidas fomentadoras do crescimento econômico e do pleno emprego para os negros (MUNANGA, 1996).

Já na esquerda, geralmente de base marxista, persiste uma visão radical, ressalta Munanga (1996), de que o racismo é uma questão de classe. As desigualdades raciais são vistas como oriundas dos conflitos de classes, e os preconceitos raciais são atitudes sociais propagadas pela classe dominante com o objetivo de respaldar a exploração, garantindo, dessa forma, a dominação. Assim, a modificação de uma sociedade racista se daria pela via de uma transformação profunda da estrutura do classismo social. Seria a aplicação da tese da meta histórica pressuposta da inter-relação entre capitalismo[143] e racismo, cujas práticas discriminatórias se extinguiriam quando a revolução vitoriana proletária destruísse a ideologia burguesa.

O intelectual negro norte-americano James Boggs (1971), no livro *Racismo y lucha de clases*, diz-nos que os negros, no contexto dos EUA, não só se encontram no ponto mais baixo da escala econômica, mas também são mantidos nesse ponto da estrutura social por razões eminentemente raciais. Boggs enfatiza que, nessas condições, não é apenas contra o sistema econômico que o negro há que se bater, como muitos marxistas creem, mas em estereótipos que ferem e inferiorizam a sua identidade. E isso confere à luta negra o seu dualismo singular, já que se constitui simultaneamente numa luta de classes contra as estruturas típicas do sistema americano, e numa luta de raça, pois é direcionada contrariamente aos americanos brancos que colocaram os negros à margem da sociedade norte-americana.

[143] O Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU), alicerçando-se no líder negro Malcolm X, cujo lema era *"Não há capitalismo sem racismo",* ou que lutar contra um significa não dar trégua ao outro, lança, em 1994, no Congresso de Fundação do PSTU, a *Secretaria de Negros e Negras,* cuja meta é: o racismo se combate com raça e classe. Já o PT realiza no mês de agosto de 1988, em Vitória/ES, o II Encontro Nacional *"O PT e a Questão racial".* Nesse evento é aprovada a criação da Subsecretaria Nacional de Negros do PT vinculada à Secretaria de Movimentos Populares. E 1996 é o ano da instauração da referida Secretaria.

Ao fazer uma crítica aos marxistas, comparando-os com os liberais no contexto da sociedade americana, o autor de forma tenaz diz que "[…] teóricamente, los marxistas son peores que los liberales; reconocen que con las luchas negras se está fraguando una revolución, pero aún así quieren que los negros dependan de los obreros blancos que los apoyan" (BOGGS, 1971, p. 31). E isso é flagrante já que a realidade norte-americana evidencia uma dificuldade de o trabalhador branco se unir à luta dos negros. Para Boggs, os únicos brancos que participam da luta são os que economicamente se sentem mais seguros, como os universitários, intelectuais, indivíduos que não representam uma força social importante. Numa perspectiva contrária, os operários brancos se mobilizam para resistir aos negros.

Assim, no jogo ideológico da esquerda e da direita, ambos os discursos com pontos positivos a discutir negligenciam a diferença, biológica e cultural, como um dos elementos fundamentais, estruturador e classificador dos problemas advindos apenas do mercado e de instrução nas sociedades em que o racismo existe nas relações sociais, mesmo não sendo mais institucionalizado oficialmente (MUNANGA, 1996).

Na história brasileira, principalmente a partir da década de 1930, a esquerda brasileira apoiou e legitimou ardorosamente tanto a ideologia do branqueamento (DIAS, 2010), como a lógica da "democracia racial" alimentada pelo pensamento de Gilberto Freyre (CARVALHO, 1986; SANTOS, 1986). Foi no contexto brasileiro do capitalismo dependente do imperialismo britânico mantido por grupos sociais que detiveram a hegemonia econômica, política e social na antiga formação social do Brasil escravocrata (DIAS, 2010).

Um dos primeiros intelectuais marxistas brasileiros a colocar a questão do negro em termos históricos foi o sociólogo piauiense Clóvis Moura, como bem destaca Fiabani (2005). O sociólogo teve que enfrentar forte resistência da intelectualidade de esquerda dentro do seu próprio partido, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), para publicar produções sobre a temática do negro. Mesmo sendo integrante e militante de tal partido, o jovem intelectual teve a edição de seu trabalho rejeitada por Caio Prado Júnior e não incentivado por outro intelectual negro, Edson Carneiro, e por seus companheiros de partido. Sobre a persistência de Moura e a resistência de o PCB em acatar a questão racial no Brasil, temos:

> Para ilustrar as dificuldades dos PCs frente à questão, o autor de *Rebeliões da Senzala* conta que, durante o processo constituinte pós-Estado Novo, o deputado Hamilton Nogueira (UDN) apresentou projeto contra o racismo a ser incluído na nova Constituição. No entanto, a bancada do PCB vota contra o projeto, sob o

> argumento de que no Brasil não existe luta de raças, mas de classes (FREIRE, *apud* DIAS, 2010, p. 12-13).

Ao falar da imprensa negra em São Paulo, que teve papel social e ideológico salutar na comunidade negra entre 1915 e 1963, Moura (1988) destaca que o historiador Nelson Werneck Sodré, membro também do PCB, ao publicar o livro *História da imprensa no Brasil*, não registra esse rico instrumento de luta e reivindicação dos negros.

Abdias do Nascimento (1980) relata, em seu *Quilombismo*, sobre a existência da *negrofobia* peculiar às políticas de esquerdas brasileiras e norte-americanas. Para o autor, dentre muitos relatos, merece menção a saga do Comitê Afro-Brasileiro, fundado em 1945 por ele e companheiros da União Nacional dos Estudantes (UNE). Tal Comitê apregoava a luta antirracista, assim como a luta pela anistia dos presos políticos de daquele período. Ao passar essa fase, Abdias destaca que sofreu intenso processo de perseguição política pela parcela de militantes do PCB que atuavam na UNE e no Comitê. Sobre isso Abdias comenta:

> Foi então que os 'radicais', negros e brancos, revelaram a verdadeira razão de sua presença no seio do Comitê: *tratar de questão específica do negro era fascismo*, que ia resultar a divisão das classes oprimidas. O grupo fundador do comitê insistiu na necessidade de o Comitê cumprir seu objetivo fundamental: a defesa das massas afro-brasileiras em todos os aspectos da realidade do país. E aqui chegamos ao momento culminante: usando máscaras negras dos 'radicais' negros, os 'radicais' brancos, como maioria, expulsaram do Comitê os seus três membros fundadores: Abdias do Nascimento, Agnaldo de Oliveira Camargo e Sebastião Rodrigues Alves. O motivo justificador da expulsão: éramos negros racistas! (NASCIMENTO, 1980, p. 173, grifos nossos).

Nesse sentido, até mesmo um grupo político teoricamente defensor da transformação social, da liberdade, da igualdade e emancipação política traz em seu histórico, em razão da sustentação da democracia racial e da pobreza, como causa de todos os males brasileiros, dimensões conservadoras, colonizadoras e, às vezes, racistas, como a maior parte da direita conservadora brasileira.

Ao criticar as lacunas da esquerda brasileira acerca da forma de lidar com o racismo nas relações sociais brasileiras, Carvalho (1986, p. 14-15) nos mostra que:

> A esquerda brasileira cristalizou-se, sem ter uma visão clara da nossa realidade, sem um estudo sistematizado e criativo da teoria, sem um papel inovador no quadro do movimento operário socialista, anarquista e comunista que se abria no plano nacional. No quadro do racismo e de suas pressões, assumiu o dogmatismo e a tese aprazadora de que a classe operária, como uma das classes fundamentais da sociedade capitalista e como a última das classes exploradas e oprimidas neste ciclo de sociedades de classes, ao chegar ao poder, libertaria os trabalhadores e todos os oprimidos e resolveria, assim, de uma vez por todas, o problema racial. Dessa forma, a esquerda não viveu os problemas e as características particulares do racismo em

> nosso país, não viveu a importância fundamental desse problema, no quadro da nossa sociedade (CARVALHO, 1986, p. 14-15).

Noutra dimensão, para além da crítica à esquerda no tocante ao racismo, Vianna (1986) propõe um porvir à perspectiva progressista brasileira:

> Não quero dizer que deva haver uma neutralidade no movimento classista, no movimento operário socialista e comunista, em relação a estas questões que hoje são desenvolvidas no interior de movimentos sociais difusos e autônomos. Parece-me [...] que se deve corrigir a perspectiva meramente política e classista que a esquerda sempre teve ao encaminhar a luta pela emancipação da mulher e do negro através da luta de classes (VIANNA, 1986, p. 11).

Os segmentos das esquerdas no Brasil foram historicamente muito *insensíveis* quanto à questão racial de forma que operou principalmente em termos de pensamento político por meio do *reducionismo de classe.* As esquerdas brasileiras, até a década de 1970, tinham uma ambiguidade no que concerne à questão do discurso de combate ao racismo. Assim, ao mesmo tempo em que não levantavam diretamente a bandeira para combatê-lo, alegavam que suas propostas contemplavam a população negra, considerando que o racismo seria tanto consequência da pobreza generalizada dos negros, quanto de uma questão de classe (HASENBALG, 1991).

Como exceção, apenas o Partido Comunista do Brasil (PC do B), em 1962, ressignificando seu histórico até então de negação da questão racial, fez menção, em seu manifesto-programa, à realidade racial negra, posicionando-se contrário a todas as formas de racismo, sem, no entanto, conjecturar em que medida a opressão racial interfere na luta política (SANTOS; BARBOSA; PEREIRA, 1991). Além de atrelar a questão racial à questão de classe ou econômica, muitas organizações de esquerda defendiam que o combate ao racismo e à discriminação era demanda exclusiva dos próprios discriminados, de forma que estes podiam reivindicar, mas de fora da instituição partidária, como bem destacou Cardoso (1991).

Diante disso, a discussão de raça e classe, no âmbito político e na literatura clássica, como vimos acima, ao longo da história, indica-nos pistas para questionarmos as limitações de pensarmos as políticas de combate às assimetrias raciais a partir da exclusividade dos critérios de classe social, como a Ufes optou, em 2008, no processo de definição dos critérios de sua política de inclusão social. A Lei nº. 12.711/2012, também, mesmo considerando a adoção dos critérios étnico-raciais transversalmente estabelecidos, de maneira geral, não considera diretamente o problema racial, mesmo sendo vista como um avanço. Assim, validar essas insuficiências da classe social como monoexplicativa, mesmo sabendo de sua relevância

dentro do sistema capitalista como motora da relação desigual entre capital e trabalho, possibilita enxergar a importância política na definição de direitos e mecanismos de cidadania plena para os afro-brasileiros. Haja vista um movimento muito comum no final dos anos de 1980 no Brasil, quando muitos militantes dos movimentos negros adentraram-se, principalmente, nos partidos de esquerda, para problematizar tanto o determinismo classista como também as demandas identitárias como mecanismo de reconhecimento social.

7 “ALIVIANDO A PRESSÃO”: O MOVIMENTO PELAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFES

> *A presença negra na universidade em cursos dos quais historicamente estivemos excluídos é um rumo importante, mas a Ufes deve abrir o debate. Para entender a questão da desigualdade racial, é preciso criar cotas específicas, conjugar os critérios de raça e classe social e incentivar a participação popular* (Gustavo Forde, jornal *A Gazeta*, 30-3-2008, p. 4).

Este capítulo, num primeiro momento, abordará a luta em prol de Ações Afirmativas para afro-brasileiros na universidade, considerando os processos organizativos de superação da desigualdade racial no ensino superior do Espírito Santo. Tratará também do processo da configuração e implementação das Ações Afirmativas na Ufes, evidenciando a luta e os debates acerca do modelo que foi adotado, tanto na universidade, por meio das entrevistas, quanto na imprensa capixaba, especificamente veiculadas nos jornais *A Gazeta* e *A Tribuna*. Também indicaremos o formato da política de Ações Afirmativas dessa universidade, a sua lógica de funcionamento e a configuração da universidade quanto ao seu perfil após a implementação do sistema de reserva de vagas adotado, assim como as narrativas dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com elas. No segundo momento, este capítulo analisará as possibilidades das políticas classistas, no caso específico das cotas sociais da Ufes baseadas nos critérios de renda e de origem escolar, na superação das assimetrias raciais entre os alunos cotistas. No terceiro momento, compreenderemos a relação dos processos de discriminação racial e social vivenciados pelos afro-brasileiros em todas as classes sociais nos cursos de graduação da Ufes.

Tal empreendimento torna-se relevante para entender a relação dos limites das políticas universais, mesmo considerando também sua importância na superação das assimetrias sociorraciais, pois, como já apontamos ao longo da tese, esses limites se ancoram na utilização exclusiva dos mecanismos da classe social ou na melhoria da escola pública para se pensar as demandas da questão racial no contexto social brasileiro, especificamente da Ufes, mesmo considerando a importância da classe social e da boa qualidade da escola pública para se pensar a inclusão dos afro-brasileiros.

7.1 REIVINDICAÇÕES E RESISTÊNCIAS POR AÇÕES AFIRMATIVAS NO ESPÍRITO SANTO

A Ufes foi fundada em 5 de maio de 1954 e se constitui, até a atualidade, a única Universidade pública no Estado. De acordo com o seu *site* institucional, hoje ela conta com quatro *campi*, nas cidades de Alegre, São Mateus e dois em Vitória, capital do Espírito Santo, o de Goiabeiras e o de Maruípe. A Ufes possui 93 cursos de graduação, 47 de mestrado e 16 de doutorado, tendo um quadro aproximado de 1.650 professores, 2.500 técnico-administrativos em educação, 20 mil estudantes matriculados na graduação e 2.500 na pós-graduação. A Ufes possui ainda cerca de 600 projetos em curso na área de pesquisa científica e tecnológica e 700 projetos da extensão universitária, abrangendo 1,5 milhão de pessoas em todo o Estado. A Instituição presta diversos serviços ao público acadêmico e à comunidade, como teatro, sala de cinema, galerias de arte, centro de ensino de idiomas, bibliotecas, planetário e observatório astronômico, auditórios, ginásio de esportes e outras instalações esportivas[144] (UFES, 2012).

A Divisão de Assistência Estudantil da Ufes é um setor que está ligado à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil, criado em 8 de março de 2012. A Divisão objetiva desenvolver o Plano de Assistência Estudantil da Ufes em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), bem como implementar projetos que contribuam para a permanência dos estudantes de graduação na universidade até a conclusão do curso, especialmente os de baixa renda familiar.

Principalmente depois da instituição da Lei nº. 12.711/2012, a Ufes instituiu um documento que contempla uma rede de assistência ao estudante. Assim, as Políticas de Assistência Estudantil (Proaes) da Ufes são regulamentadas pela Portaria de nº. 2.615/2012. Segundo tal documento, essas políticas contemplam o Programa de Assistência Estudantil que viabilizam "[...] as atividades que proporcionem ao estudante de graduação presencial condições que favoreçam a sua permanência na universidade e a conclusão do curso superior sem retenção ou evasão, nos termos e limites desta Portaria". Para essa portaria, o Programa de Assistência Estudantil compreende os benefícios financeiros e não financeiros, respeitando os limites orçamentários.

[144] As informações foram extraídas deste sítio: <http://www.ufes.br/institui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 fev. 2014.

A Ufes disponibiliza para todos os seus estudantes, obedecendo aos requisitos, os seguintes benefícios financeiros: a) auxílio moradia; b) auxílio alimentação, consistente em percentual de desconto no preço da refeição do restaurante universitário; c) ajuda de custo para participação em eventos; d) auxílio material de consumo; e) auxílio transporte; f) bolsa para estudo de língua estrangeira, consistente em reserva de quantitativo de vagas em projeto de extensão da universidade.

Já os benefícios não financeiros são: a) empréstimo estendido de livros, por até dois meses ininterruptos, nas Bibliotecas do Sistema de Bibliotecas da Ufes; b) reforço e acompanhamento escolar; c) atenção psicossocial, prestada pelo setor próprio da universidade; d) creche, consistente em participação em sorteio público para vagas na creche da Ufes; e) assistência à saúde, prestada pelo setor próprio da universidade; f) acolhida ao estudante calouro; g) acesso à cultura, ao esporte e ao lazer; h) auxílio ao estudante com deficiência, conforme o caso.

Os estudantes, segundo a portaria, devem ter os requisitos, cumulativamente, de habilitação dos benefícios do Proaes, que são: a) estar matriculado como estudante regular em disciplinas de curso de graduação presencial, cuja carga horária total somada atinja, no mínimo, 240 horas semestrais; b) ter renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*; c) apresentar documentação que comprove a situação socioeconômica; d) não possuir outro curso superior completo; e) ter sido aprovado em, no mínimo, em 75% das disciplinas matriculadas/cursadas no semestre anterior; f) não ter tido reprovação por falta no semestre anterior; g) ter obtido aprovação nas prestações de contas solicitadas. Especificamente nas análises dos dados, voltaremos às políticas de permanência da Ufes quando as relacionaremos com as falas dos sujeitos.

Há que se considerar que a educação brasileira, desde tempos coloniais, foi mecanismo de dominação para os grupos socialmente excluídos e, de alguma maneira, um instrumento de privilégio e prestígio para a elite branca,[145] como já apontamos ao longo da tese. No Espírito Santo, historicamente, o grupo que mais se beneficiou das vagas da Ufes, principalmente nos cursos socialmente mais valorizados, como Medicina, Engenharia e Direito, foi a elite branca

[145] Isso ficou constatado durante a coleta dos dados desta pesquisa. Observamos, entre as escadas e os corredores do prédio do Colegiado do Curso de Medicina na Ufes, localizado no bairro Maruípe e na capital, Vitória, a composição étnica dos estudantes formados em tal curso ao longo dos anos, nos quadros de fotos das turmas. Numa análise, constatamos o que Dávila (2006) chamou de "diploma de brancura", haja vista que, visivelmente, a presença de afro-brasileiros em tais turmas é raríssima ou sub-representada em mais de 50 anos de existência do curso no Espírito Santo.

capixaba oriunda, em sua maioria, da escola privada. Em consonância com o contexto universitário brasileiro, a Ufes, em linhas gerais, acompanha uma tendência nacional de embranquecimento e de elitização de cursos de grande valor material e prestígio social. Tais processos são perpassados por assimetrias raciais, classistas e sexistas.

A lógica meritocrática de acesso ao ensino superior respaldada pela Constituição de 1988 e pela Lei nº. 9.394/1996, dentro do contexto social produtor de desigualdades raciais e sociais que atingem o sistema de escolarização do País, desenvolve a formação de um verdadeiro "confinamento racial" na universidade brasileira, como destaca Carvalho (2006). Assim, por ser limitado o número de oferta de vagas no ensino superior espírito-santense e considerando essas desigualdades, a luta pelo acesso à Ufes sempre foi presente, principalmente por parte de grupos socialmente excluídos, como os negros, os pobres e os indígenas, cuja presença é de extrema relevância para a formação social do Estado. Tais lutas vão ao encontro da conquista dos espaços de poder, de riqueza e de reconhecimento social que o próprio Estado produz, concretizando dessa forma uma cidadania plena aos seus cidadãos.

Algumas instituições capixabas do movimento negro, já no final da década de 1970, articuladas aos movimentos negros nacionais, começam, de forma institucional e informal, a debater demandas de acesso ao ensino superior público na universidade. Por volta de 1982, o movimento negro do Espírito Santo alimenta fortemente a discussão acerca da sub-representação de afro-brasileiros na Ufes, principalmente em seus cursos socialmente mais nobres. Os negros e as pessoas sensíveis a essa questão que estudavam nessa instituição, timidamente, manifestavam-se com indignação sobre o espaço acadêmico "selecionado", apenas, na maior parte dos cursos, para brancos e pessoas de grande poder aquisitivo.

Ao analisar a luta pela educação antirracista no Espírito Santo, Forde (2013) aponta que ela não ocorre apenas no âmbito da Educação Básica, pois é estabelecida no ensino superior desde os anos de 1980. Nesse contexto histórico, o autor ressalta o importante protagonismo do professor Cleber Maciel (*in memoriam*), do Departamento de História da Ufes, seguido pela existência efêmera do Grupo Raça, que, articulados no interior da Ufes, tencionavam, dentre muitas questões, a desigualdade racial nos cursos dessa instituição. Posteriormente, esse debate no ensino superior é potencializado por meio da reivindicação, pelo Movimento Negro, da adoção de reserva de vagas/cotas para os afro-brasileiros nos diversos cursos da Ufes.

No final da década de 1990, o Centro da Cultura Negra (Cecun)[146] protocola na Ufes uma proposição de cotas para negros na universidade, além da criação de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, que hoje já existe, como também da inclusão, nos currículos dos cursos, de disciplinas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Portanto, essas evidências indicam que houve no Espírito Santo a reivindicação por implantação de políticas públicas comprometidas com a superação das desigualdades raciais no ensino superior, condizentes com a luta histórica do Movimento Negro Nacional em prol das chamadas políticas de Ações Afirmativas para os afro-brasileiros.

No Espírito Santo encontramos ações significativas dos cursos populares[147] de pré-vestibular no final da década de 1990. Indicaremos alguns deles. O projeto Educação Alternativa (Educal)[148] é um movimento originado por moradores do Bairro do IBES, localizado no município de Vila Velha, que surgiu em 1998, com o objetivo de possibilitar a entrada das classes populares na universidade. Mesmo contemplando muitos negros em seu corpo discente e docente, ao longo dos anos, as coordenações do Educal não definem um recorte étnico-racial como fundamento do projeto, dando ênfase ao recorte de classe social[149] que, de alguma maneira, foi um avanço no contexto social em que os pobres, dentre estes muitos negros, são sub-representados no ensino superior.

Já o Projeto Pré-vestibular Educafro, originado no Rio de Janeiro, que assume em sua proposta principal a inclusão dos afro-brasileiros no ensino superior, como já destacamos no Capítulo 3, também se desenvolveu no Espírito Santo, a partir de 2004, com a assessoria inicial de Frei Davi. No mesmo ano, o Instituto Elimu Prof. Cleber Maciel assume a coordenação dos núcleos do projeto. Esse pré-vestibular teve núcleos nos municípios de Serra, especificamente nos bairros de Feu Rosa, Novo Horizonte e Carapina, assim como nas cidades de Jaguaré e de São Mateus, norte do Espírito Santo.

---

[146] O Cecun foi fundado em 1983 com o propósito de articular as diversas tendências de pensamentos e de práticas dos negros no Espírito Santo, dentre os muitos objetivos de lutas no âmbito da igualdade racial (MACIEL, 1994).

[147] Iriny, aluna branca cotista do Curso de Medicina, mencionou em sua entrevista a existência de um cursinho pré-vestibular popular na Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) de Vitória para pessoas das camadas populares. Segundo ela, depois que passou no vestibular da Ufes, voltou ao cursinho como professora voluntária.

[148] O pesquisador desta tese foi professor voluntário no Educal, entre os anos de 2004 e 2007.

[149] Nessa perspectiva, há mais de dez anos, o Pré-Vestibular Dandara, que pertence à Rede Salesiana de Ação Social do Estado do Espírito Santo, atende jovens e adultos de baixa renda com o objetivo de prepará-los para os processos seletivo da Ufes e do Ifes.

É interessante destacar que muitos núcleos pré-vestibulares que ocorreram em Serra receberam os nomes de grandes líderes ou personalidades importantes da luta negra no Espírito Santo, como Chico Prego e Eliziário, líderes da Revolta de Queimados, ocorrida em Serra, no século XIX, e também o nome de Angelina Reis, poetisa capixaba.

O Projeto Universidade para Todos (PUPT), que se originou em 1997 no município de Vitória, também assume o compromisso político de redução das desigualdades no ensino superior do Espírito Santo. Ele expandiu-se para vários municípios do interior do Estado, a partir de parcerias com prefeituras. De acordo com informações do *site*[150] do projeto, ele oferece 400 vagas e, nos últimos cinco vestibulares da Ufes, obteve a aprovação de quatro mil alunos, com média de 27% de aprovação.

Outra instância que entrou no bojo da discussão pública e da implementação das Ações Afirmativas na Ufes foi as ações do Programa Conexões de Saberes, coordenado pela professora Leonor Franco Araújo do curso de História. Esse programa foi instituído pelo Mec em 2004, através da Secad. Ele, dentre vários objetivos, estimula a articulação, na universidade pública, de estudantes oriundos de espaços populares para que eles desenvolvam suas capacidades de intervenção coletiva em diferentes campos sociais, dentre os quais a universidade e seus territórios de origem e/ou moradia (SILVA et al., 2006). Com isso, nos embates políticos e teóricos acerca das cotas étnico-raciais em 2006, o Conexões ajudou a repolitizar e a conscientizar as instâncias conservadoras da Ufes sobre a importância dessas ações.

Entendemos que esses projetos sociais contribuem para o acesso dos sujeitos historicamente excluídos do ensino superior, além de abrir a universidade para outros sujeitos que, mesmo sendo "aptos" a fazerem o vestibular, vivem em suas vidas barreiras raciais e sociais que os impedem e os excluem da universidade, local de produção do conhecimento e de funções socialmente mais valoradas material e simbolicamente, e estabelecidas majoritariamente, dentro das relações sociais, para a elite branca.

Essas lutas e movimentos a favor do acesso ao ensino superior pelos cursinhos populares, pelos movimentos negros e outros movimentos sociais atingem os espaços da universidade. A Ufes, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça e a Secretaria de

[150] O *site* pesquisado é: <http://vestibular.mundoeducacao.com/cursinhos-comunitarios/projeto-universidade-para-todos.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

Cidadania e Segurança Pública da Prefeitura de Vitória/ES, realizaram na Ufes o Seminário *Cotas para Negros nas Universidades Brasileiras*, nos dias 13 e 14 de dezembro de 2004. Um dos propósitos desse evento era constituir a "Comissão Pró-Cotas da Ufes" para propor e acompanhar a implantação de políticas afirmativas na Ufes. A referida comissão foi composta por representantes do Movimento Negro Capixaba, representantes da Ufes, segmentos estudantis, dos docentes e dos servidores técnico-administrativos e outras entidades da sociedade civil capixaba, como alguns partidos políticos de esquerda.

Para alimentar o intento de implantação das Ações Afirmativas na Ufes, a comissão, juntamente com entidades negras do Espírito Santo, em maio de 2005, realiza mais um debate numa Sessão Especial da Assembleia Legislativa do Estado, tendo como conferencista o jurista e secretário de Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo, o professor Dr. Hédio Silva Jr. Tal evento reuniu várias entidades do Movimento Negro, representantes da Ufes, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), do Governo de Estado do Espírito Santo e deputados capixabas, para uma reflexão sobre o tema *Cotas para negros nas universidades: aspectos jurídicos.* Nesse debate, foi deliberada uma proposta coletiva de implantação de cotas na Ufes.

7.1.2 O debate e o acirramento de posições no processo de implementação das cotas na Ufes

Neste subitem avaliaremos as negociações e as mediações das categorias de raça e classe social no processo de implementação do modelo de cotas sociais da Ufes em 2008, seja por meio dos documentos, seja pelas falas dos sujeitos desta pesquisa, professores, alunos ou técnico-administrativos. Para isso caracterizaremos o contexto em que se deu a implementação das cotas sociais em detrimento das raciais, em seus aspectos históricos, documentais e as narrativas dos sujeitos da pesquisa.

A Comissão Pró-Cotas[151] protocola na Ufes, em 4 de agosto de 2005, um documento para os Conselhos Superiores da Universidade contendo uma proposta preliminar de cotas para o vestibular de 2006, com as seguintes reivindicações:

> [...] a) *quanto ao percentual de vagas:* percentual de 28% das vagas para negros (pardos e pretos), 24% para alunos oriundos de escolas públicas municipais e estaduais; e, 0,1% para indígenas; b) *procedimento para identificação da etnia*: autodeclaração do candidato no ato da inscrição; c) *critério de aprovação*: nota de corte diferenciada calculada dentro do respectivo grupo étnico, ou egresso de escolas públicas; d) *mecanismo de permanência do aluno cotista na Instituição*: programa de assistência financeira, material e acadêmica (DOCUMENTO PRÓ-COTAS, 2005, p. 2).

O debate, além de externo, principalmente pela imprensa capixaba, também se dá internamente na Ufes. As passeatas, os piquetes e os enfrentamentos políticos, em prol dos direito à universidade pelos sujeitos coletivos raciais e étnicos, deram o tom da tensão e do conflito[152] que houve na universidade, como observamos, nas Figuras 6 e 7,[153] a seguir. De um lado, vieram os representantes dos movimentos negros do Espírito Santo, de escolas públicas, dos cursinhos populares e de outros setores do Estado favoráveis à implantação das Ações Afirmativas para os afro-brasileiros e os indígenas. De outro, os representantes das instituições privadas e muitos alunos dos cursinhos pagos trouxeram trios elétricos para a universidade, com vários cartazes e narizes de palhaço, questionando o processo de luta dos grupos excluídos em prol do acesso à universidade. A proposta de cotas para negros e indígenas na Ufes era extremamente rejeitada pelos representantes das instituições privadas e pela maioria dos alunos dos cursinhos privados e grupos afins, além de uma parte da imprensa do Espírito Santo, especificamente alguns jornalistas dos jornais *A Tribuna* e *A Gazeta*.[154] Alguns intelectuais da época chegaram a falar que essa rejeição e embates dos dois grupos se constituíra numa verdadeira "guerra civil",[155] simbolicamente representada por propostas a

[151] A Comissão Pró-Cotas da Ufes é instituída pela Portaria nº. 158, de 17 de fevereiro de 2005, pelo então reitor, Rubens Sérgio Rasseli. Tal comissão foi composta por professores, alunos, ex-alunos da Ufes e representantes da sociedade civil, dentre estes, o Movimento Negro Capixaba.

[152] Os jornais em 2006, época das discussões acerca da implantação das cotas na Ufes, relataram algumas brigas, empurrões entre os dissidentes das propostas.

[153] Essas figuras estão contidas neste endereço eletrônico: <http://www.midiaindependente.org/pt/red/2006/04/350379.shtml>. Acesso em: 10 maio 2013.

[154] Ao longo do debate das cotas no contexto da Ufes, percebemos que os jornais *A Gazeta* e *A Tribuna* mantiveram uma parcialidade jornalística na questão, ora apresentando alguns jornalistas contra o sistema de cotas, ora a favor.

[155] Esse termo foi proferido pela saudosa e competente professora Dra. Maria Aparecida Corrêa Santos Barreto durante a apresentação de sua pesquisa intitulada *Diversidade, inclusão e relações interculturais: a experiência dos estudantes africanos das comunidades dos países de língua portuguesa (CPLP) na Ufes*, no 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, ocorrido, no Rio de Janeiro, entre os dias 10 e 13 de julho de 2011.

favor e contra o projeto do Movimento Negro e simpatizantes de inclusão étnico-racial e de alunos originados de escolas públicas na Ufes.

Figura 6 – Movimento Negro a favor de cotas

Figura 7 – Cursinhos privados contra as cotas

A polarização do debate, em 2006, quanto à definição de implementação de Ações Afirmativas na Ufes, etnicamente referenciadas, pode ser encontrada na narrativa abaixo:

> As cotas foram discutidas na universidade já num contexto de discussão no âmbito nacional [...]. Foi mais ou menos nesse cenário que a Ufes decidiu discutir e se inserir nesse processo de inclusão via cotas sociais que foi deliberado naquele momento. As cotas raciais não foram aprovadas [...]. Por um lado, havia grande ***pressão dos movimentos, é, do movimento negro, movimento indígena*** e, por outro, uma força muito grande também das escolas particulares, dos estudantes da classe média alta, das ***famílias tradicionais da Grande Vitória,*** e foi um ***ambiente muito polarizado,*** não dá pra dizer que somente se mobilizaram aqueles que eram

> favoráveis às cotas, não! [...] Essa divisão só começou a existir porque as vagas todas eram da elite branca dominante do Estado, por isso que foi necessário as cotas, porque ***já havia cotas na verdade***, ***só que para os ricos.*** Então, ***essa política é mais pra gente redividir*** aí o ***que não estava sendo dividido,*** e a gente sabe que isso é temporário. Mas hoje é necessário pra gente olhar, daqui há 10, 20 anos, a sociedade capixaba de uma outra forma, na verdade, ter ***outras pessoas que possam olhar e emitir sua opinião,*** não só aqueles que são professores do Darwin, o dono do Darwin ou os financiadores, a elite que financia aí as escolas particulares (ENÉIAS,[156] negro,[157] técnico-administrativo do CCHN, Sintufes, 13-8-2012).

Na fala de Enéias, ficam evidentes as lutas dos movimentos sociais em prol do acesso à universidade diante de uma resistência do grupo que historicamente de forma majoritária teve acesso sobre-representado ao ensino superior da Ufes, a elite branca filha das famílias tradicionais do Espírito Santo. Tal elite material, econômica e simbólica engrenou no movimento contrário às cotas na Ufes, principalmente as raciais. Esse embate político ocorreu num processo de tentativa dos "de baixo" de fomentar, diante da sociedade e da própria universidade, um "redividir" do que não estava sendo dividido, o acesso equânime representativo da diversidade do Espírito Santo. Tal processo de luta pelo acesso aos cursos da Ufes, por parte de índios, pobres, afro-brasileiros e alunos de escolas públicas, além de uma mobilidade social ascendente, também visava ao poder da voz nos espaços de poder para que esta não ficasse confinada a grupos elitizados, enfim, a luta visava a que as vozes e decisões de poder fossem repolitizadas com a inclusão de outras oriundas de lugares diferentes, com outras corporeidades e outros sujeitos. O argumento de que as cotas viabilizariam o aumento da diversidade de sujeitos e de vozes na universidade, a igualdade de poder, apareceu muito na fundamentação dos favoráveis às cotas étnico-raciais, como veremos a seguir.

No entanto, para além de um debate polarizado entre os grupos, muitos alunos brancos dos cursinhos privados da Grande Vitória, ao socializarem ideias sobre a temática das cotas com os grupos a favor, modificaram sua maneira de entender a questão, como destacou um líder do Movimento Negro, indicando uma espécie de "alfabetização política" durante o debate:

> [...] Houve uma reação tão raivosa das classes [...] da elite hegemônica, onde os grandes cursinhos, grandes [...] no poder econômico, organizaram passeatas, e foi um processo formativo muito interessante quando nós percebemos alunos de cursinhos dos mais caros indo para a rua fazer movimento social, foi um momento assim de muita emoção saber que aquele nosso movimento estava possibilitando também uma ***alfabetização política,*** aonde muitos daqueles alunos do Darwin, Leonardo Da Vinci e tal, ao irem para o confronto não físico, mas [...] de ideias, [...] já estavam sensibilizados com o nosso discurso. Muitos deles que de manhã eram contrários às cotas, de tarde já estavam demonstrando entender a proposta, e muitos

[156] Os nomes dos sujeitos cujas falas serão evidenciadas nesta pesquisa são fictícios.
[157] A classificação racial dos sujeitos desta pesquisa obedeceu às suas respectivas autodeclarações.

> já estavam solidários com a nossa proposta. Então, foi um movimento ímpar pra mim, nesse sentido de reeducarmos a sociedade para um novo modo de se constituir as relações sociais (TONI, negro, representante do Movimento Negro Capixaba, 13-8-2012).

A fala do Toni, na direção de uma *alfabetização política* de sujeitos que tinham argumentos contra as cotas ou que pertenciam aos grupos sociais privilegiados, aponta na direção de que a sociedade brasileira é muito solidária ainda, apesar das mudanças ao longo dos anos, da ideia de democracia racial. Em razão disso, uma formação antirracista ou mais ligada ao um desvelamento de um racismo velado torna-se relevante na direção da aceitação dos argumentos e dados acerca das assimetrias raciais no Brasil em todos os espaços sociais. Nessa direção, a Lei nº. 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira são instrumentos pedagógicos e políticos fundantes tanto na concretização de uma mentalidade coletiva positiva acerca das populações afro-brasileiras e africanas, quanto na efetivação de políticas de promoção da igualdade racial em todos os espaços sociais.

A imprensa capixaba acompanha esse debate de maneira muito parcial, ora a favor, ora contra ou apresentando jornalistas com posições diferenciadas, distanciando-se de uma visão única. Também verificamos que os jornais apresentaram posições de diferentes grupos sobre a temática, como veremos nos depoimentos dos interessados na questão da configuração do modelo de cotas:

> Para mim não é solução. Aqui não há privilégio para negro ou branco. O que acontece é um problema social [...]. Nos cursos de Geografia e História não vemos este problema. Não há preconceito em relação aos alunos (COORDENADORA de Curso da Ufes, jornal *A Gazeta*, 22-3-2006).

> Cota para escola pública eu acho justo. Mas reserva de 50% é muito. Isso está deixando o clima muito tenso. Não é justo porque quem paga escola particular também paga imposto e tem direitos iguais para entrar na universidade federal (ESTUDANTE da rede particular, jornal *A Tribuna*, 10-5-2006).

Nos dois trechos acima, percebemos a invisibilidade e a negação da questão racial, mesmo considerando que o estudante e a coordenadora de curso reconheçam a necessidade de cotas na escola pública, cuja composição é maioria negra, e a existência de um problema social, respectivamente. Quando a coordenadora não reconhece a desigualdade racial que transparece na universidade, no que tange ao acesso de afro-brasileiros, ela, além de invisibilisá-la, a reproduz. Outra invisibilidade da questão racial é quando se questiona a existência de políticas diferencialistas na universidade para os afro-brasileiros, como faz a estudante acima, alegando que os alunos de escolas privadas também pagam impostos e por isso as cotas

seriam injustas. No entanto, mesmo pagando impostos e tendo o seu grupo, em sua maioria, o poder aquisitivo para pagar uma escola privada de preparação para o vestibular e de deterem o capital racial branco (CARVALHO, 2011), já estão em larga vantagem na corrida em prol do acesso universitário.

Na contramão desses argumentos, a imprensa capixaba também divulgou argumentos que apostam nas cotas para afro-brasileiros na Ufes:

> É mais uma oportunidade para os negros e os índios que precisam disso [das cotas]. Às vezes, eles não têm condições de competir com igualdade (ALUNA de escola pública de Cariacica, jornal *A Tribuna*, 24-3-2006).
>
> [...] É uma oportunidade para os jovens e a prova de que a universidade não compactua com o preconceito e com a desigualdade (ALUNO de escola pública de Vila Velha, jornal *A Tribuna*, 24-3-2006).

Nos dois argumentos, defensores das cotas apontam que elas lidariam com mecanismos de desigualdades étnico-raciais, aproximando-se da ideia de igualdade real para índios e negros, como também que elas seriam uma medida institucional da universidade que a aproximaria dos princípios de justiça social e de cidadania plena desses sujeitos.

No processo de debate e deliberação acerca da possibilidade de implementação das Ações Afirmativas na Ufes, o que estava em jogo como proposições era: não ter nenhuma espécie de cotas; ter as cotas sociais baseadas nos critérios de renda e/ou de origem escolar pública; ou ter as cotas étnico-raciais, para pretos, pardos e indígenas, considerando o percentual destes no Espírito Santo e o critério de origem escolar pública.

Sobre o contexto de definição ou não das cotas na Ufes, o então presidente da Comissão de Cotas dessa instituição analisa esse processo:

> [...] Ainda hoje, eu penso que a primeira proposta da Pró-Reitoria, ainda que ela não fosse conclusiva do ponto de vista de atender a toda uma demanda social, era provocadora e apontava para um redesenho mais aprofundado do que foi a proposta aprovada em 2008 [as cotas sociais], porque nós havíamos pensado em atender mesmo de uma maneira bastante clara aos indígenas em cada um dos cursos e fazer um recorte dos negros em pretos e pardos. Isso era um percentual grande, em torno de 30%, e eu diria que isso ***forçaria uma ocupação ou uma partilha das vagas de uma forma contundente*** [...]. Eu acredito que eles não estavam preparados, olha só por quê: ***pra que eu possa compreender que, o que eu tenho é bastante pra mim e o que eu tenho é preciso ser estendido pra quem não tem, quer dizer, de certo modo, estou renunciando. Então, estou renunciando necessariamente à evolução de meu patrimônio, seja financeiro, seja cultural. E necessariamente quando o outro está batendo à minha porta para que eu divida com ele o que eu tenho, então eu estou renunciando.*** Então, eu diria que nós, na época, ainda *não estávamos preparados para renunciar* ao que nós temos [...] (PRO-REITOR de graduação da Ufes (2004-

> 2006) e presidente da Comissão de Cotas da Ufes, branco, Professor do Curso de Letras, 15-5-2014).

Essa narrativa elucida as relações de poder no contexto da possibilidade de implementação das cotas na Ufes. O "bater da porta" de pobres, negros, indígenas, alunos de escolas e/ou simpatizantes significou uma luta em prol de uma universidade mais inclusiva, diversa e justa socialmente, de maneira que uma extensão de bens materiais, econômicos e culturais fosse partilhada diante de uma parcela da instituição e fora dela que resistia em renunciar a tais bens. É muito significativo e emblemático o termo do presidente da comissão de cotas quando afirma que os percentuais propostos "[...] forçaria uma ocupação ou uma partilha das vagas de uma forma contundente". Para além de uma tentativa de compreender a não dotação do critério étnico-racial nas cotas da Ufes como uma falta de "preparação para renunciar e dividir" os bens da universidade pelos sujeitos, como destacado, entendemos, como fez o aluno de Filosofia a seguir, que o conservadorismo institucional e social também existiu, entre 2006 e 2008, quando se implementaram as cotas sociais na Ufes, mesmo considerando o avanço do ponto de vista da inclusão e da diversidade, ao se aprovar as cotas sociais.

> [...] A ideia que entendo da primeira implementação das cotas sociais da Ufes, seria: 'Bom, já que a maioria dos jovens negros são pobres, então vamos fazer a cota social, porque aí a gente não é tão criticada pelos setores mais conservadores que poderiam começar a bater ali reclamando e, ao mesmo tempo, a gente está abrindo ***a possibilidade deles entrarem'.*** Só que aí ocorre o quê, perde-se a oportunidade da questão da ***compensação histórica.*** Por quê? [...] Foram quatrocentos anos de exploração. Então, [risos] '***Se for começar a pedir todos os direitos, um por um, não vai sobrar Brasil pra ninguém, só para os negros'.*** Na questão das cotas raciais seria mais ou menos um reconhecimento e quando a universidade restringe e não aplica, [...] ***ela está com muito medo de algum setor conservador ou faz parte desse setor conservador.*** Prefiro acreditar no primeiro, ela estava com muito medo desse setor (DOUGLAS, negro, não cotista, Curso de Filosofia, 13-8-2012).

Na fala de Douglas, fica muito evidente o conflito e a mediação quanto à definição de critérios de redefinição dos mecanismos clássicos de meritocracia de acesso à universidade. De um lado, havia o conflito expresso na pressão social dos movimentos populares e negros, ações de organismos e dispositivos legais internacionais em prol de Ações Afirmativas etnicamente referenciadas, assim como movimentos também internos da universidade, principalmente de setores mais progressistas e, de outro, uma tentativa de ceder às regras tradicionais negociando de alguma maneira visões e práticas elitistas, como: "Não vamos fazer políticas étnico-raciais na Ufes porque somos miscigenados e a marca do Brasil é a democracia racial, 'cederemos às sociais'". Se o conservadorismo externo no debate das cotas da Ufes foi muito evidente, vide os movimentos políticos dos grandes cursinhos privados contrários às cotas e segmentos de instâncias da própria universidade, como vimos neste

capítulo, por outro lado, consideramos que, em razão da própria diversidade ideológico-política peculiar à universidade, ela também o evidenciou.

Assim, compreendemos a relação entre universidade e sociedade não como de exterioridade, no sentido de tomá-la como entidade independente que precisa encontrar mecanismos ou instrumentos para relacionar-se com a sociedade. Isso se dá porque a universidade é uma instituição social, por isso exprime determinadamente a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Haja vista que vemos, no interior da instituição universitária, a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições que a própria sociedade expressa (CHAUÍ, 2003). Essas contradições e divisões ficaram muito latentes no processo de debate e de implementação das cotas sociais da Ufes, que aconchegou internamente conflitos que se tecem externamente. Há que se considerar que a temática racial não se caracteriza por uma homogeneidade interpretativa ou por um consenso coletivo, principalmente em instituições conservadoras e tradicionais de grande poder de interferência política no Brasil, como em muitas universidades, onde, por sinal, ainda há uma sub-representação dos afro-brasileiros.

Um trecho muito rico, irônico e realista do depoimento de Douglas destaca: "Se for começar a pedir todos os direitos, um por um, não vai sobrar Brasil pra ninguém, só para os negros". A riqueza e a realidade dessa fala alicerça-se nas desigualdades sofridas e acumuladas ao longo de variados processos históricos e políticos do País pelos afro-brasileiros que os distanciaram em sua maioria de uma justiça social representada pelo acesso às riquezas materiais, econômicas e simbólicas, como também em uma visibilidade identitária social como grupo coletivo marcado por memórias, culturas, saberes, estéticas, corporeidades e lógicas de mundos longamente distantes de locais fixos e repletos de estereótipos, preconceitos e estigmas sociais.

Depois de muito debate, a proposta da Comissão Pró-Cotas da Ufes foi vencida em 2006, principalmente na pauta que reivindicava o corte étnico-racial. Após os embates acadêmicos, políticos e judiciais,[158] a universidade adota no processo seletivo de 2008,[159] por meio das

[158] Em fevereiro de 2008, o Tribunal Regional Federal da 2ª Região (TRF2) analisou uma liminar de 48 alunos da Ufes que pediam a suspensão da Resolução nº. 33/2007 que determinou o sistema de cotas sociais na instituição. Os alunos alegavam que esse sistema deveria ter sido instituído por meio de emenda constitucional e que a resolução da universidade violaria os princípios constitucionais da legalidade e da igualdade. Ao acompanhar a negativa de primeira instância da liminar, o juiz Marcelo Pereira, da 8ª Turma Especializada do TRF2, negou provimento, alegando que o pedido teria de apresentar uma fundamentação relevante e demonstrar o risco de lesão grave e de difícil reparação para justificar a concessão da liminar contra as cotas. O conteúdo

Resoluções nº. 33/2007, nº. 31/2008, nº. 59/2008, nº. 23/2009 (ANEXO A) e nº. 25/2009, um sistema de reserva de vagas de 40% de cada curso para alunos que estudaram em escolas públicas (Ensino Fundamental e Médio) e possuem renda inferior ou igual a sete salários mínimos por família.

Mesmo com rejeição da proposta de cotas para negros e para índios na Ufes, há que se considerar que houve um avanço, por um lado, quando a universidade adota as chamadas "cotas sociais", e um retrocesso, por outro lado, quando não contemplou o critério étnico-racial, como bem destaca um líder do Movimento Negro Capixaba:

> Nós não podemos falar que não houve avanço, houve avanço, sim, mas esse tipo de avanço que houve, ele garante uma inserção socioeconômica que por si só não garante a representação negra e indígena, e isso os dados da universidade provam que essa política de cotas da Ufes [...] não está contemplando a população negra e nem a população indígena (TONI, representante do Movimento Negro Capixaba, 13-8-2012).

Em final de abril de 2012, o STF, como já destacamos na análise do preâmbulo político e jurídico das Ações Afirmativas no Capítulo 3, aprova a constitucionalidade das cotas étnico-raciais, cujo embasamento jurídico deu fundamento para que a presidenta Dilma Rousseff aprovasse, em 29 de agosto de 2012, a Lei nº. 12.711. Tal lei institui que "[...] as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas" (BRASIL, 2012. p. 1), considerando também o recorte salarial de um salário mínimo e meio *per capita* e o corte étnico-racial de acordo com a proporção de cada Estado da Federação Brasileira. Diante dessa lei, a Ufes já adota, integralmente, a partir do vestibular de 2013, o sistema cotas em seus cursos para pessoas das camadas populares, negros, índios e alunos de escolas públicas.

Se, por um lado, a Lei nº. 12.711 foi um avanço na medida em que se constitui na conquista dos movimentos sociais de um instrumento institucional do Estado a favor de uma universidade mais diversa e inclusiva, por outro, em razão dos acordos e resistências de

---

desta nota pode ser verificado no seguinte *site:* <*http://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/02/14/ult4528u247.jhtm*>. Acesso em: 10 nov. 2014.

[159] As Resoluções de nº. 33/2007, nº. 31/2008, nº. 59/2008, nº. 23/2009 e de nº. 25/2009 foram revogadas pela nova Resolução nº. 35/2012, que respalda legalmente o novo sistema de cotas da Ufes, já amparada pela Lei de Cotas nº. 12.711/2012, do Governo Federal.

instâncias institucionais e partidárias no Congresso, foi um retrocesso,[160] na medida em que não teve uma dimensão étnico-racial na íntegra, como previa o projeto inicial, e por também desmontar rigorosamente vários modelos de cotas em diversas universidades, que eram mais avançados étnico-racialmente, como foi o caso da UNB.

Nesse sentido, a implementação das cotas étnico-raciais nas universidades brasileiras é e continua sendo um instrumento legítimo de luta pela educação, um direito social dos grupos historicamente apartados de princípios constituidores da emancipação, da cidadania, dos direitos humanos, da justiça social e da diferença.

7.2 A CONFIGURAÇÃO DO SISTEMA DE RESERVAS DE VAGAS: AS COTAS SOCIAIS DA UFES

Este subitem abordará o perfil socioeconômico e racial da Ufes depois do sistema de reserva de vagas, conhecido como as cotas sociais: perfil relacionado com o sexo, a faixa etária, a renda, a cor/raça, a origem geográfica (moradia), os cotistas e os não cotistas a partir dos dados da CCV e de Mongim (2013).

Como já apontamos, o sistema de reserva de vagas da Ufes foi implantado no ano de 2008, após um complexo debate iniciado em 2006. Houve muitas manifestações acaloradas entre os grupos. De um lado, os queriam quebrar o "funil" da universidade, propondo Ações Afirmativas para os excluídos historicamente desse espaço social, de outro, os que queriam, de alguma maneira, manter a estrutura desigual da universidade ao combater as propostas de políticas afirmativas para pobres, afro-brasileiros e indígenas. Depois de vários debates, a Ufes optou por um sistema de cotas sociais, no qual aliou a renda familiar à origem escolar pública. O modelo adotado estabeleceu uma reserva de 40% do total de vagas de cada curso, sendo possível o aumento para 45% e 50% naqueles cursos em que a oferta de vagas fosse ampliada. Conforme o ANEXO A, o critério de renda contemplava estudantes que tinham renda familiar inferior a sete salários mínimos por família e cursado pelo menos os quatro anos das séries do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escola pública.

Considerando a tensão que foi o processo propositivo e deliberativo acerca da implementação das cotas sociais na Ufes, há que se reconhecer que a ampliação do critério de renda familiar

[160] Com critérios muito rigorosos, a Lei nº. 12.711 impede, por exemplo, o acesso pelas cotas do aluno negro filho de uma empregada doméstica que conseguiu uma bolsa de estudos de um ano numa escola privada.

de até sete salários mínimos, mesmo contemplando os estudantes de escolas públicas de baixa renda ou assalariados, favoreceu também uma fatia da classe média, e isso foi muito evidenciado pelos ingressantes depois das cotas na Ufes, principalmente em cursos como o de Medicina. Em 2008, o salário mínimo era de R$ 415,00 e o limite de renda familiar aceito como critério de cotista social da Ufes era de até R$ 2.095,00. De acordo com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, conforme definição estabelecida em abril de 2012, a baixa classe média por renda familiar mensal é de até R$ 1.540,00 e a alta classe média tem um rendimento de até R$ 2.813,00.

Indicamos que, com a criação desse sistema de reservas de vagas da Ufes, foram aprovados mais de 4.510 estudantes beneficiários do sistema. Nesse sentido, explanaremos, a partir de agora, sobre os atributos sociais e econômicos dos discentes. Para isso nos apropriaremos dos dados da pesquisa intitulada *Em busca do título universitário: percursos sociais de estudantes beneficiários de Programa de Reserva de Cotas*,[161] da professora Drª. Andrea Bayerl Mongim (2013), do qual fizemos parte como pesquisador. Os dados foram sistematizados a partir das informações[162] extraídas e concedidas pela CCV da Ufes. Esses dados contemplaram, em sua maioria, o ano de 2007, ano em que ainda não havia o sistema de reservas de vagas, e o ano de 2011, penúltimo ano em que tal sistema vigorou, já que, desde 2012, a Ufes contempla a Lei nº. 12.711.

A partir dos dados de Mongim (2013), ficou constatada uma representação feminina maior tanto entre os cotistas quanto entre os não cotistas. Entre os cotistas, o número de mulheres ingressantes aumentou de forma constante, com um percentual inicial de 48% em 2008, chegando a 62% em 2011. Entre os não cotistas, houve a manutenção em torno de 50%. É interessante destacar que tal aumento acompanha uma tendência nacional, em que as mulheres são a maioria entre os discentes matriculados no ensino superior, somando 57% das matrículas e 60,9% entre os concluintes, conforme o último censo brasileiro de educação superior. No entanto, mesmo a mulher galgando os espaços de poder, em razão de uma estrutura social marcada institucional e interpessoalmente pelo machismo e patriarcado, o Brasil e, principalmente, o Espírito Santo, é onde se têm as mais altas taxas de feminicídios.[163] As mulheres negras e pobres com baixa escolaridade, dentre as mulheres, são

[161] Esta pesquisa fez parte do relatório de professora visitante pesquisadora.
[162] Os dados contemplam as informações dos candidatos aprovados, contidas no questionário socioeconômico que os alunos preenchem no momento da inscrição do processo seletivo da Instituição Ufes.
[163] Entre 2009 e 2011, o Brasil registrou 16,9 mil mortes de mulheres por conflito de gênero, especialmente em casos praticados por parceiros íntimos. O Espírito Santo é o Estado com maior taxa de feminicídios, com 11,24

as mais atingidas. Novamente aqui a dinâmica raça, classe e gênero pressupõem uma *teoria da articulação* e uma *abordagem não redutiva* (HALL, 2008) dessas categorias sociais e analíticas ou uma *concepção bidimensional de justiça* (FRASER, 2001) para serem mais bem compreendidas na dinâmica social.

No que tange à faixa etária, mesmo tendo uma predominância de estudantes com 19 a 24 anos (variando de 55 a 82% nos anos considerados), a autora aponta que é possível considerar certa diversidade. Segundo a pesquisa, observa-se um grupo de estudantes com até 18 anos e ainda os com mais de 34 anos. Embora com pequenas variações, configura-se situação semelhante tanto para cotistas como para os demais. No tocante ao estado civil, mais de 90% dos estudantes são solteiros, nas duas categorias. Há um pequeno percentual de casados que não ultrapassa a 5% em todos os anos considerados. A pesquisa apontou que os estudantes que ingressam na Ufes, tanto cotistas como não cotistas, são predominantemente do sexo feminino, como já destacamos, e são jovens, solteiros(as), cujo percurso escolar pode ser considerado regular. Na ocasião em que fez o vestibular, a maioria dos estudantes havia concluído o Ensino Médio há menos de dois anos (MONGIM, 2013).

A pesquisa também captou a origem geográfica ou a residência dos estudantes. A grande maioria reside na Região Metropolitana da Grande Vitória, nos municípios de Vitória, Vila Velha, Cariacica, Serra, Viana, Fundão e Guarapari. Não obstante, um dado relevante, no que tange à questão da inclusão na universidade, é que a maioria dos estudantes cotistas é proveniente de outros municípios do Estado do Espírito Santo. Já entre os não cotistas, a porcentagem média desses estudantes é de 10%; entre os estudantes cotistas, chega a quase 40% em 2011. De acordo com os dados de 2008 a 2011, observamos um processo de aumento gradativo desse índice (MONGIM, 2013). Num contexto em que a Ufes é a única universidade federal e pública do Espírito Santo, as vagas de alguma maneira estão sendo mais distribuídas e contemplando, do ponto de vista inclusivo, outros municípios fora da Grande Vitória.

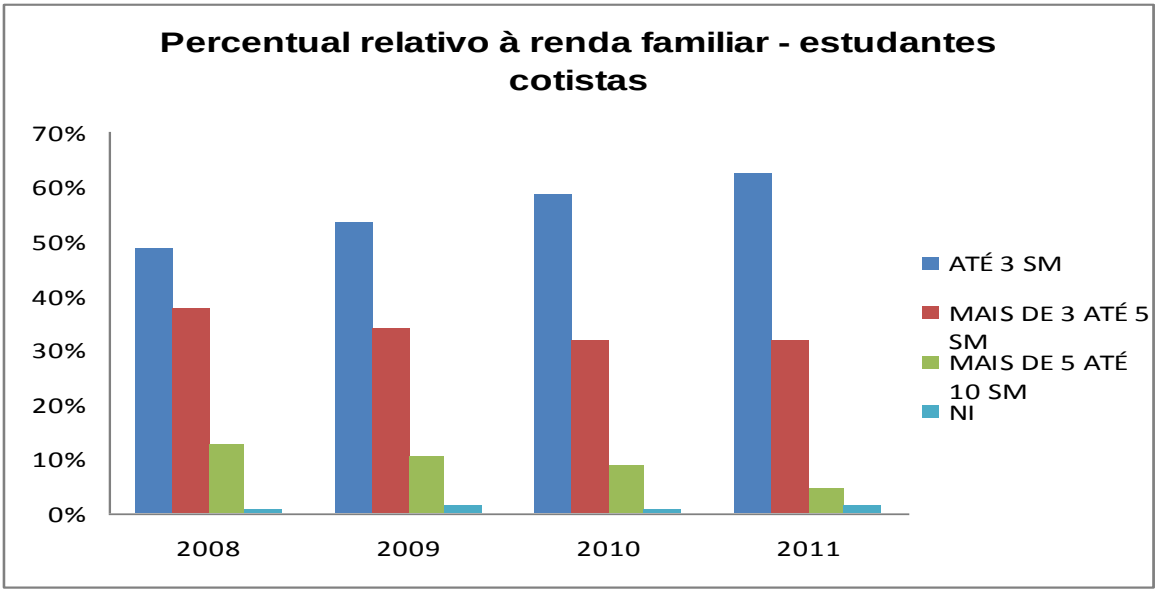
A renda familiar dos cotistas e dos não cotistas apresentou diferenciações significativas. A pesquisa apontou uma predominância da renda de mais de cinco salários mínimos, havendo

---

para cada 100 mil mulheres, seguido pela Bahia (9,08) e Alagoas (8,84). Das mulheres assassinadas, 77% estão na faixa etária entre 13 e 34 anos. Para o Ipea, as mulheres negras e pobres são as principais vítimas da violência. No Brasil, 61% dos óbitos foram de mulheres negras, as principais vítimas em todas as regiões, à exceção da Sul. Para o Instituto, merece destaque a elevada proporção de óbitos de mulheres negras nas regiões Nordeste (87%), Norte (83%) e Centro-Oeste (68%). A maior parte das vítimas tinha baixa escolaridade, 48% daquelas com 15 ou mais anos de idade tinham até oito anos de estudo (Ipea, 2009).

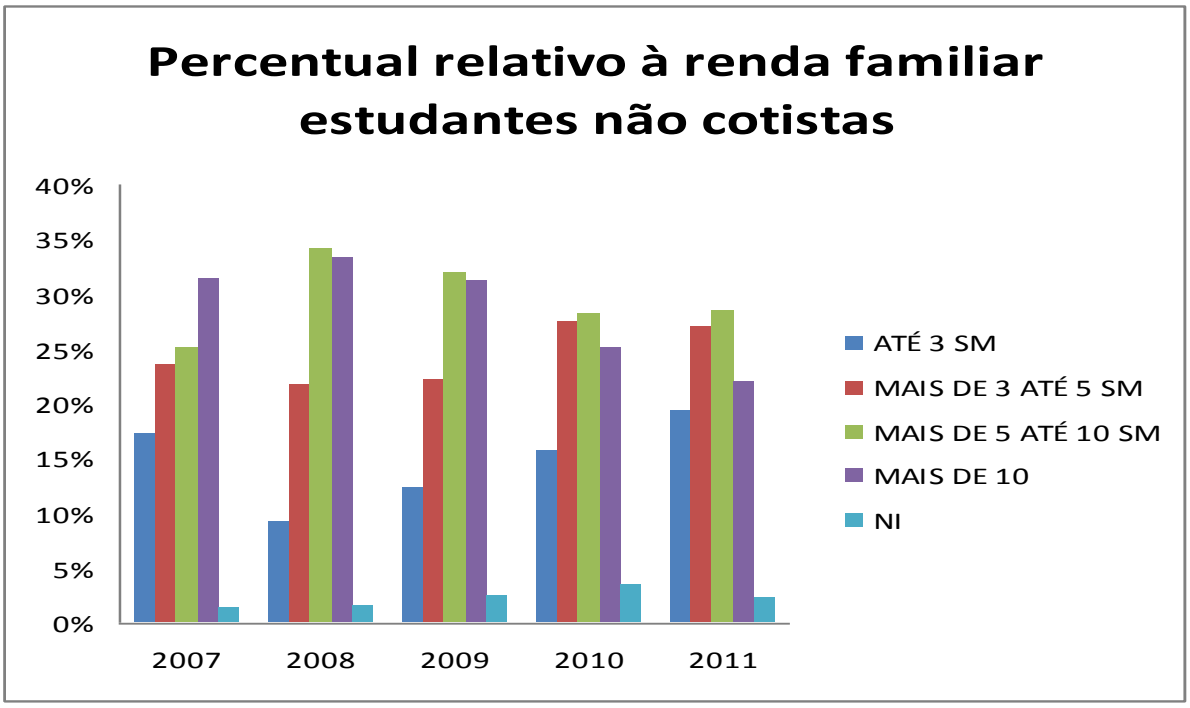
significativo percentual de estudantes com renda familiar acima de dez salários mínimos. Mas também há, entre esses estudantes, um número considerável, cuja renda é compatível com os critérios adotados pelo sistema de reserva de vagas. Em todos os anos considerados, o percentual de estudantes não cotistas com renda familiar até cinco salários mínimos foi maior que 35%, chegando a 46% em 2011. Tais dados são corroborados com os gráficos (1 e 2) a seguir. A pesquisadora aponta que isso pode significar que, se o único critério fosse a renda familiar, esses estudantes também poderiam ser cotistas. Há um destaque também para o aumento de estudantes não cotistas com renda até cinco salários mínimos, o que tem ocorrido em escala crescente (MONGIM, 2013).

Gráfico 1 – Percentual relativo à renda familiar: estudantes cotistas



Fonte: Mongim (2013).

Gráfico 2 – Percentual relativo à renda familiar: estudantes não cotistas



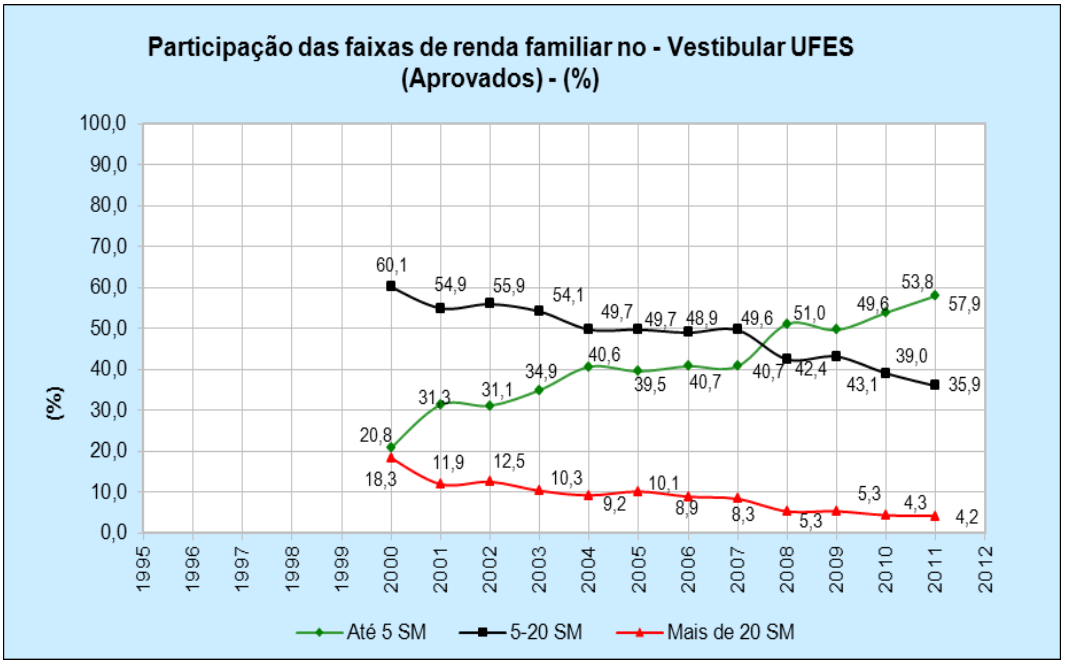
Fonte: Mongim (2013).

Conforme o Gráfico 3, houve um aumento bastante significativo em relação ao número de discentes com menor renda familiar, considerando o universo total de estudantes (cotistas e não cotistas). A percentagem de estudantes com renda familiar até cinco salários mínimos aumentou consideravelmente a partir do ano 2000, crescendo ainda mais em 2008, ano da implantação do sistema de reserva de vagas, conforme dados contidos no relatório da CCV/Ufes (2011). No ano 2000, 20,8% dos estudantes possuíam renda familiar de até cinco salários mínimos. Já em 2007, esse percentual teve um aumento para 40,7%. No ano da implementação das cotas sociais, passou para 51% e, em 2011, chegou a 57,9% (MONGIM, 2013).

É evidente que entraram muitos estudantes com rendimento de até cinco salários mínimos na Ufes, no entanto, quando se considera o atributo renda familiar entre os estudantes aprovados em diferentes cursos, observa-se também bastante diferenciação no perfil. No Curso de Medicina, em 2007, não foi registrado o ingresso de nenhum estudante com rendimento menor ou igual a três salários mínimos. Mas, em 2011, observou-se, por outro lado, uma presença de 21% dos ingressantes que possuíam renda familiar de até três salários mínimos. No âmbito geral, tais dados são relevantes porque indicam que as camadas populares estão aumentando o seu percentual de entrada na Ufes, principalmente em cursos historicamente

elitizados, num país cujo processo de escolarização distanciou esses grupos da universidade e dos *status* de poder e de ascensão social.

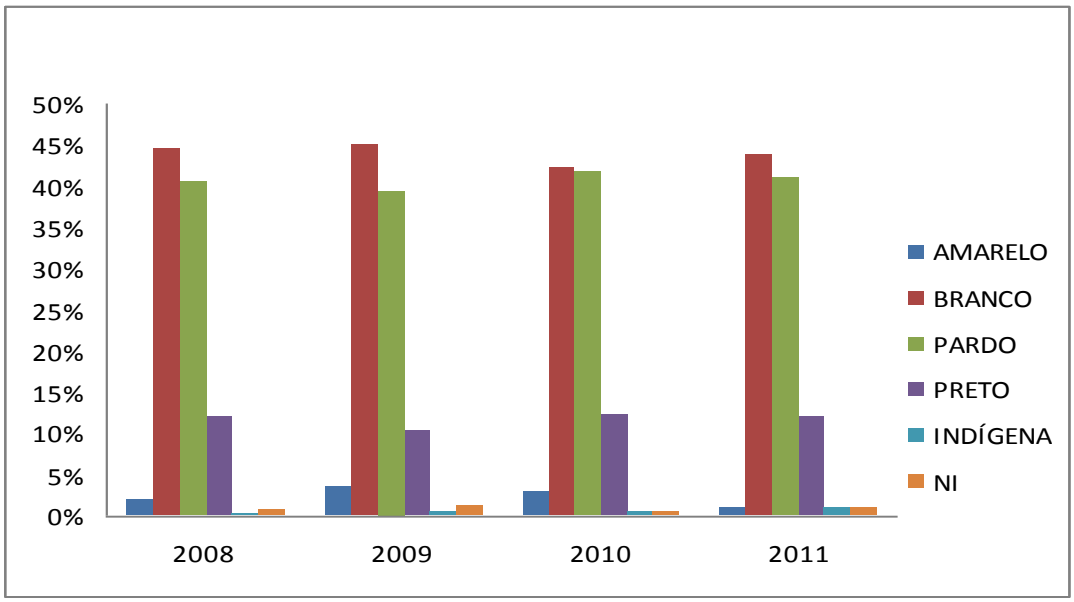
Gráfico 3 – Renda familiar do vestibular da Ufes: 1995-2012



Fonte: Relatório CCV/Ufes (2011).

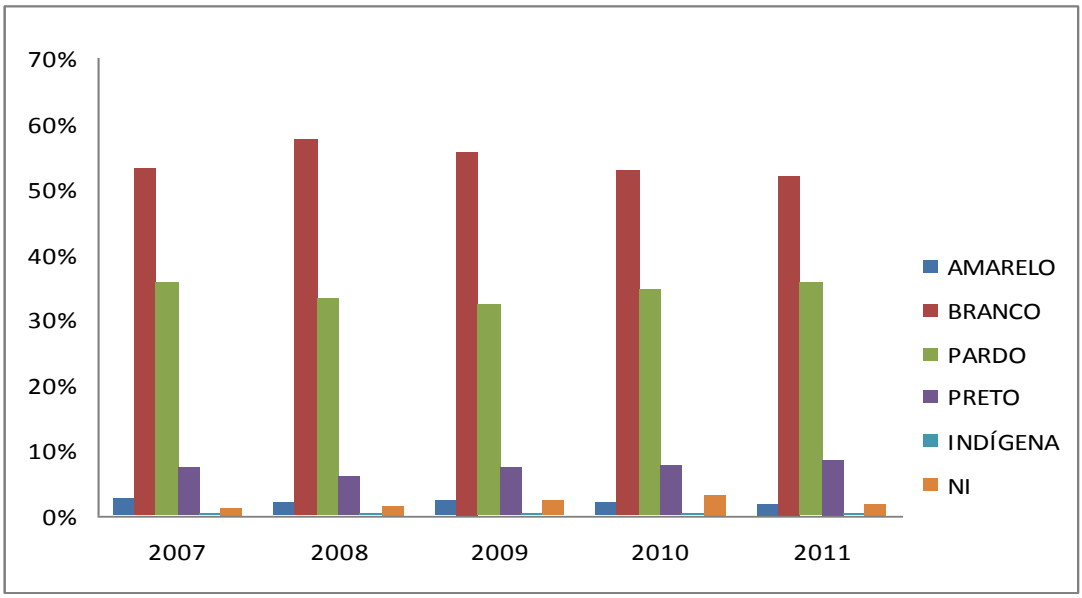
No que tange à autodefinição quanto à raça/cor, segundo critérios do IBGE, a maioria dos ingressantes no período analisado se autoidentifica como branco nas duas categorias de estudantes. Mas, quando se consideram os critérios de pardos e pretos como autodefinições mais evidentemente expressivas da negritude, pode-se afirmar que esse grupo constitui maioria entre os estudantes cotistas. Conforme podemos observar nos Gráficos 4 e 5, em todos os anos analisados, somam-se mais de 50%. Mas há que se observar que, quando se verificam tais atributos em cursos considerados mais elitizados, essa tendência não ocorre, conforme o Quadro 1, visto que há uma sub-representação dos afro-brasileiros (MONGIM). A Tabela 3 contém os percentuais de raça/cor dos alunos aprovados no vestibular da Ufes entre os anos de 2005 e 2011. Já o Gráfico 6 mostra o comparativo do atributo raça/cor de estudantes aprovados na Ufes no período em que ainda não existiam as cotas sociais, 2007, até o ano de 2011.

Gráfico 4 – Percentual relativo à autoidentificação: estudantes cotistas



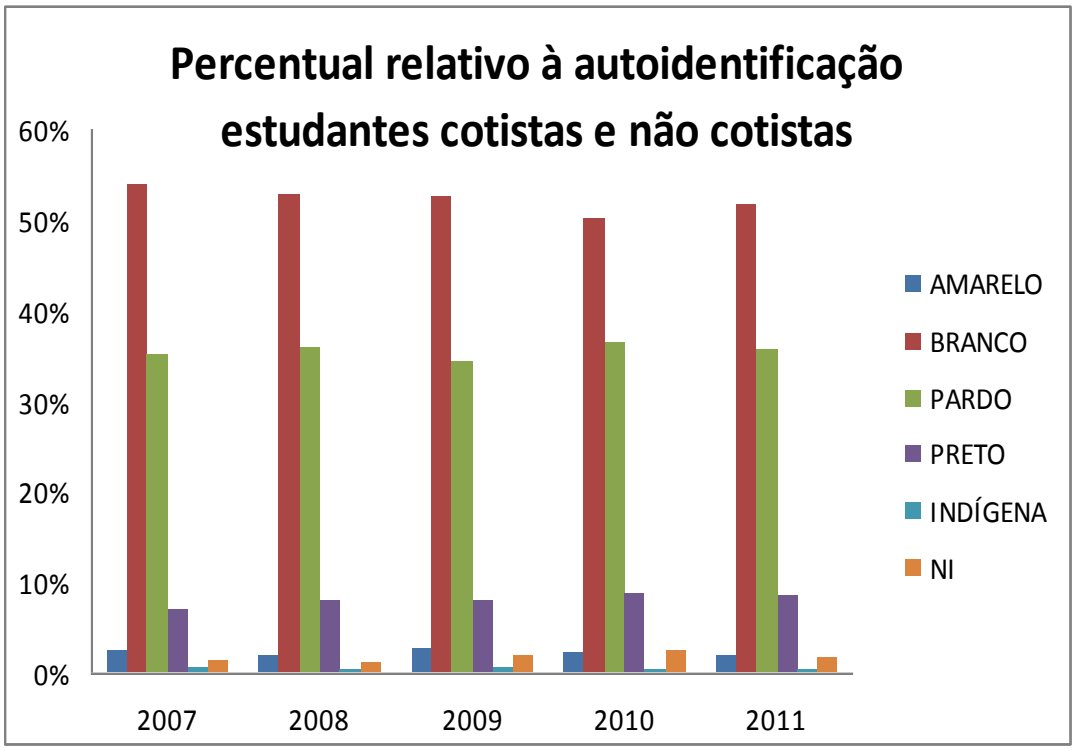
Fonte: Mongim (2013).

Gráfico 5 – Percentual relativo à autoidentificação: estudantes não cotistas



Fonte: Mongim (2013).

Gráfico 6 – Comparativo quanto à autoidentificação raça/cor de estudantes aprovados de 2007 a 2011



Fonte: Mongim (2013).

Mongim (2013) aponta que, em linhas gerais, mesmo a maioria dos estudantes cotistas sendo constituída por pardos e pretos, ao se comparar dados anteriores e posteriores à implantação do sistema de reserva de vagas da Ufes, observamos não ter havido, quanto à autoidentificação relativa à raça/cor, significativa alteração do perfil geral dos estudantes.

Entretanto, se, por um lado, os cursos, como Direito e Medicina da Ufes, dentre outros, continuam depois das cotas sociais com uma predominância de brancos (ver Quadro 1), por outro lado, há que se considerar o aumento que os dados apontam: entre os cotistas, mais de 50% são negros, considerando o somatório de pretos e pardos.[164] O aumento apresentado de negros é evidente em todos os espaços da universidade. No restaurante universitário, nas salas de aula, nas cantinas e nas bibliotecas, percebemos uma diversidade fenotípica, corporal, estética, cultural mais ampla do que se observava antes das cotas. Nas narrativas de muitos professores e alunos, inclusive de muitos contrários às cotas sociais ou étnico-raciais,

[164] Nesses percentuais de pretos e pardos de cotistas e de não cotistas da Ufes, é importante considerar a complexidade que é o processo identitário ligado à autoidentificação da raça/cor nas relações raciais brasileiras.

evidenciamos a entrada maior de um perfil de alunos que não entravam ou entravam sub-representadamente, como pobre e negro.

Além da presença corporal, houve também outras demandas que tais sujeitos trouxeram para tensionar a universidade. Tal fato é inscrito na fala de Enéias, que acompanhou todo o processo de debate e implementação das cotas sociais na Ufes:

> [Com as cotas], forma-se uma nova composição social, por exemplo, no movimento estudantil universitário, você vê um novo perfil de estudantes do Centro de Ciências da Saúde que participam agora mais do movimento, que tem cargos da direção do DCE ou dos Conselhos Superiores da universidade, e participam com o ***debate político mais à esquerda, com o debate político mais crítico e tem a ver com a localização social que aquele sujeito tá ali, que ele é fruto também de uma luta e conquista social que foi essa política de cotas*** (ENÉIAS, técnico-administrativo do Curso de Letras, Sintufes, 13-8-2012).

Muitos desses sujeitos coletivos começaram a trazer o debate racial, dentre outras demandas, como a questão de gênero, ambiental, sexual, nas estruturas do DCE. Isso se relaciona com a análise de Enéias, quando aponta a ampliação do debate de cunho mais progressista nas estruturas de decisões políticas, como o DCE e os Conselhos Superiores da universidade, ancorado na discussão de opressões e ligado às trajetórias de vida dos sujeitos cotistas que trazem para a academia as tensões sociais que vivem em seus espaços de vida. Como ilustração disso, podemos apontar a instituição da Coordenação de Raça e Etnia, dentro das instâncias legais do DCE, entre os dias 22 e 24 de fevereiro de 2013, no decorrer das atividades do IX Congresso de Estudantes da Ufes (Coneufes). Essa proposição aprovada tem o objetivo de discutir as desigualdades étnico-raciais e a diversidade cultural na universidade. Essas demandas foram levantadas por muitos cotistas, principalmente afro-brasileiros. Dentre as ações dessa coordenação, foi organizada "I Semana de Negritude" na Ufes, entre os dias 19 e 21 de fevereiro de 2014, com atividades de oficinas, roda de conversas, debates e variadas atividades artísticas e culturais afro-brasileiras.

Outra novidade na Ufes, nessa direção, foi a criação, em 2014, do *Coletivo Negrada,* que é uma organização coletiva de negros, indígenas, cotistas e não cotistas da Ufes. Tal organização afirma essas identidades na construção de eventos e atividades de promoção da identidade negra na Ufes. Esse coletivo promove recepção aos cotistas e, entre os dias 5 e 6 de junho de 2014, organizou o "I Seminário de combate ao racismo: por uma formação antirracista", seguindo as orientações da Lei nº. 10.639, que possibilitou que a universidade, internamente e em seu entorno, debatesse questões relacionadas com o racismo e a sociedade brasileira. Assim, mesmo a Ufes não tendo adotado, no contexto de 2008, um recorte étnico-

racial em seu modelo de cotas, mesmo não admitindo o racismo como critério não apenas de produção de desigualdades e injustiças sociais, mas também como mecanismo factível no tocante à definição do instrumento em que as políticas sociais se devem pautar, ela avança muito ao considerar o critério social que também contempla, em parte, os afro-brasileiros.

Quadro 1 – Comparação entre estudantes cotistas e não cotistas quanto à autoidentificação referente à raça/cor por curso

CURSO	ESTUDANTES COTISTAS	ESTUDANTES NÃO COTISTAS
MEDICINA	PREDOMÍNIO DE BRANCOS	PREDOMÍNIO DE BRANCOS
ODONTOLOGIA	PREDOMÍNIO DE BRANCOS	PREDOMÍNIO DE BRANCOS
DIREITO	PREDOMÍNIO DE PARDOS E PRETOS	PREDOMÍNIO DE BRANCOS
BIBLIOTECONOMIA	PREDOMÍNIO DE PARDOS E PRETOS	PREDOMÍNIO DE PARDOS E PRETOS
PEDAGOGIA	PREDOMÍNIO DE PARDOS E PRETOS	PREDOMÍNIO DE PARDOS E PRETOS
SERVIÇO SOCIAL	PREDOMÍNIO DE PARDOS E PRETOS	PREDOMÍNIO DE PARDOS E PRETOS

Fonte: Mongim (2013).

Tabela 3 – Percentuais de autoidentificação de raça/cor na Ufes: 2005-2011

ANOS	AUTOIDENTIFICAÇÃO QUANTO À RAÇA/COR – COTISTAS E NÃO COTISTAS (2005 – 2011)				
	AMARELO	**BRANCO**	**INDÍGENA**	**PARDO**	**PRETO**
2005	2 %	55 %	1 %	35 %	6 %
2006	2 %	52 %	1%	36 %	7 %
2007	2 %	54 %	0 %	35 %	7 %
2008	2 %	53 %	0 %	36 %	8 %
2009	3 %	53 %	0 %	34 %	8 %
2010	2 %	50 %	0 %	36 %	9 %
2011	2 %	52 %	0 %	36 %	9%

Fonte: Mongim (2013).

7.3 "OS PONTOS FORA DA CURVA": A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E CLASSE NO CONTEXTO DAS COTAS SOCIAIS DA UFES

No processo de investigação da pesquisa, especificamente na procura de sujeitos para a produção das entrevistas/narrativas nos Cursos de Odontologia, Medicina, Arquitetura, Psicologia, percebemos certo incômodo de muitos alunos quanto à temática das cotas. E isso ficou muito evidente, quando abordamos os sujeitos da pesquisa, na medida em que íamos desenvolvendo o mote da investigação com seus objetivos. Embora num primeiro momento esses sujeitos fossem solícitos e atenciosos, alguns, quando mencionávamos a temática das cotas e, principalmente, a possibilidade de concederem a entrevista – que poderia ser feita na hora do pedido ou num momento mais conveniente para o entrevistado –, mostravam-se com muitas resistências recheadas de várias "desculpas".

Entretanto, consideramos que a recusa em participar da pesquisa estava vinculada não necessariamente a uma vida corrida e cheia de demandas, mas em razão primeira de que falar ou pensar sobre a temática remeteria a um incômodo que não deveria ser exposto. Por exemplo, houve uma aluna branca do quarto período de Odontologia, não cotista, que falou que não poderia ser entrevistada por não ter tempo durante a semana e que fazer a entrevista naquele momento da solicitação seria inviável em razão de que tinha acabado de fazer a prova e que iria se reunir com alguns colegas para discutir a produção de um trabalho de outra disciplina, assim que eles terminassem a prova. A questão é que, depois de ter sido informado da impossibilidade de essa aluna conceder a entrevista, como estava sentado perto dela, percebi que chegou uma colega, que tinha acabado de fazer a prova, trazendo a notícia de que o grupo não poderia se reunir naquele dia em razão da impossibilidade de alguns membros. Sendo assim, fiquei à espera de um sinal positivo ou de uma iniciativa dela em aceitar a entrevista, haja vista que, além de estar sentado ao lado dela, a reunião do grupo de estudos não haveria mais. E isso não aconteceu, pois ela não falou nada, demonstrando, de forma "indireta", ao não optar pela entrevista espontaneamente, certo incômodo em falar da temática ora aqui investigada.

Percebemos que, nos cursos mais populares das áreas de Ciências Humanas, como Serviço Social, Pedagogia, de maneira geral, falar na temática das cotas sociais e/ou raciais não causava muito desconforto, sendo o estudante a favor ou contra tais políticas. Nos Cursos de Medicina, Odontologia e de Direito, de forma mais ampla, observamos o oposto, já que falar coletivamente sobre a temática das cotas seja social, seja racial, causava certos estranhamentos e incômodos, inclusive para alguns cotistas. Isso ficou evidente quando fomos numa das turmas da Medicina nos apresentar como pesquisador. Num primeiro momento da apresentação, os alunos foram muito atenciosos, mas, quando falamos da temática das cotas da Ufes, como objeto de pesquisa, ou quando solicitamos alguém para fazer as entrevistas, ficaram num silêncio que evidenciava certa aflição e ninguém se prontificou, naquele momento, a ser sujeito da pesquisa. Mas, no corredor do curso, quando alguns foram abordados para a entrevista individualmente, foram muito solícitos ou vieram espontaneamente fazer a entrevista.

No Curso de Direito, alguns alunos de linha mais progressista me sugeriram nomes de alunos mais conservadores do curso para entrevistar. O desconforto veio à tona no processo de solicitação dessas entrevistas e nenhum dos alunos sugeridos aceitou; alguns ficavam

vermelhos ou incomodados quando mencionávamos as cotas. No entanto, se "não se podia" falar em cotas com o pesquisador, em outros contextos e condições, isso era possível. Alguns desses alunos organizaram, o que veremos adiante, o "Direito Vip". Há evidentemente que se considerar que muitos alunos de Humanas entrevistados foram contra as cotas sociais e raciais, assim como alguns de Medicina, Direito e Arquitetura eram a favor de tais políticas. Alguns eram a favor apenas das cotas sociais e contra as raciais.

A nossa presença, como negro, mesmo na condição de pesquisador do Centro de Educação da Ufes, também não foi impedimento de momentos de incômodo para muitas pessoas que nos viam circulando no prédio das aulas. Alguns alunos, professores e servidores da limpeza insistiram em me perguntar o que estávamos fazendo ali, mesmo quando já tínhamos respondido antes. Olhares enviesados para os nossos pés foram vários. Muitos alunos, no momento de nossa abordagem para apresentação ou quando dizíamos o objetivo da pesquisa, ou o motivo da nossa presença com uma prancheta na mão no espaço da universidade, já rejeitavam nossa aproximação sem dizermos o que queríamos ou o que estávamos fazendo ali.

Houve uma maior rejeição das entrevistas nos cursos de áreas duras, principalmente em Medicina, Odontologia e Direito, como já destacamos. Já nos processos de coleta dos dados, nos Cursos de Pedagogia, Serviço Social, Filosofia e Ciências Sociais, foram raríssimas situações similares à dos outros cursos. Nesses cursos, houve uma maior aceitação e maior receptividade conosco e para a discussão da temática das Ações Afirmativas e das relações raciais brasileiras, aproximando ou não da abordagem teórico-política dessas temáticas feitas por nós.

Em 8 de março de 2013, fomos em direção a uma professora no Curso de Psicologia da Ufes para marcar uma entrevista. Quando entramos no setor do curso, localizado num corredor que dá acesso a algumas salas de professores, saiu uma professora de repente dizendo para não fecharmos a porta de forma a trancá-la onde estávamos. Informamos que apenas estávamos ali procurando certa professora com o objetivo de conversarmos com ela. Nisso, tal professora indicou que mexêssemos no trinco da porta na procura da pessoa que estávamos buscando, daí verificamos que ela não estava. Diante da negativa, agradecemos e nos despedimos da professora e fomos embora. Ao ficarmos de costas para ela, já saindo, tal professora, que no momento estava saindo do corredor, indo em direção à porta em formato de grade de ferro, nos perguntou contundentemente: *"Você é o rapaz do ar-condicionado?".* Após ficar meio apreensivo diante de tal pré-julgamento de uma pessoa que nunca tinha me visto e já

pressupunha a minha profissão sem eu nunca ter contado para ela, retrucamos: "Não, professora, eu sou aluno do Doutorado e vim aqui para marcar uma entrevista com sua colega professora". Diante de nossa resposta, ela ficou meio nervosa, paralisada e com o rosto avermelhado.

Os fatos mencionados acerca da percepção social de algumas pessoas no processo de investigação desta pesquisa indicam algumas pistas acerca do que é ser negro no Brasil. A percepção que a secretária de um dos departamentos de Medicina teve ao pensar que eu era o chaveiro, quando solicitei a presença do chefe daquele departamento, como vimos na Introdução desta tese, foi a mesma que a professora de Psicologia teve ao me confundir com o técnico do ar-condicionado. Será que, para evitar tais fatos, deveria ir com uma plaquinha[165] avisando que eu era doutorando e pesquisador da Ufes e não um chaveiro e muito menos um técnico em ar-condicionado?

Diante disso, constatamos uma rigidez coletiva acerca do negro forjada por uma "educação envenenada" (MUNANGA, 2005), que viabiliza, nas relações interpessoais e institucionais uma imagem negativa ou fragilizada do que é ser negro: quando ele não é invisível socialmente, a sua presença é visivelmente rotulada de estereótipos e estigmas próximos da precariedade, do baixo *status*, da subserviência e da insuficiência intelectual; ou quando, em muitos processos emancipatórios potencializadores da identidade negra que tentam superar essas estereotipias, principalmente no âmbito da formação de professores nas escolas, isso muitas vezes é entendido por alguns como "preconceito às avessas", vazio de sentido, pois "temos que tratar todos igualmente".

Tal fixidez da identidade negra, como já destacamos, compatibiliza com o que Hasenbalg (1984) chamou de "confinamento ocupacional" ou "imobilismo ocupacional", no sentido de que, em razão dos fossos raciais, em muitos casos, os negros sofrem discriminação e racismo em todas as classes sociais. Os critérios de escolaridade, riqueza e *status* que adquirem, muitas vezes, não têm validade diante de uma imagem coletiva negativa que se tem deles nas relações sociais, a não ser quando são "aceitos" apenas pelas condições de classe social fora

[165] Em julho de 2014, o professor de História negro André Luiz Ribeiro, ao fazer uma corrida num bairro de periferia de São Paulo, foi confundido como ladrão e, para não ser linchado ou morto, foi obrigado a dar uma aula sobre a Revolução Francesa. André foi salvo por bombeiros que passavam no local e ainda teve que ficar preso por dias até ser solucionado o racismo que, no Brasil, é comum ser chamado de "mal-entendido". Tal fato endossou um didato popular brasileiro estereotipado: "Negro parado é suspeito, negro correndo é ladrão". Sobre tal informação, ver este endereço eletrônico: <http://negrobelchior.cartacapital.com.br/2014/07/01/repostagem-1/>. Acesso em: 10 set. 2014.

da pobreza, como se ter condições financeiras e/ou *status* social fosse um "ingresso" de aceitabilidade social.

Entendemos que a presença da corporeidade negra na universidade, a discussão de suas culturas e diversidades e de outras demandas sociais ainda chocam uma universidade calcada por uma estrutura predominantemente homogênea, tanto em seus sujeitos quanto em suas demandas sociais pleiteadas ou negadas e invisíveis. Dessa maneira, a universidade reproduz, mesmo diante de tensões internas e externas, as relações raciais duras que se desenvolvem numa pseudodemocracia racial brasileira. O acesso e a permanência dos negros, indígenas, mulheres, pobres e homossexuais por meio das Ações Afirmativas na universidade colocam em discussão a questão da identidade desses sujeitos na coletividade social dentro e fora da academia.

7.4 RENDIMENTO DOS COTISTAS E DOS NÃO COTISTAS

Neste subitem, indicaremos e analisaremos o rendimento dos cotistas e o dos não cotistas da Ufes. Tal encaminhamento torna-se relevante nesta pesquisa tanto para dialogar criticamente com os argumentos contrários às políticas racialmente referenciadas que diziam que tais medidas de alguma maneira diminuíram a qualidade da universidade, "estragando" seu rendimento acadêmico; quanto para fragilizar um argumento ancorado em ideais liberais que avaliam a meritocracia estritamente calcada num modelo único de vestibular que desconsidera não só as desigualdades sociais e de oportunidades educacionais, como também os privilégios que esse modelo acarreta para seus apregoadores, e também a invalidação de outros modelos de acesso ao ensino superior. Para indicar e analisar o rendimento dos estudantes da Ufes depois da implementação do sistema de reservas de vagas, especificamente as cotas sociais, utilizaremos como base o *Relatório da Comissão de Avaliação do Sistema de Reserva de Vagas* (UFES, 2011), produzido por representantes de vários setores[166] da universidade.

Segundo esse relatório, a investigação visava a discutir os dados quantitativos de avaliação do sistema de inclusão social da Ufes, ou seja, o sistema de reserva de vagas por meio das cotas

[166] Os setores da universidade participantes da pesquisa sobre o rendimento dos estudantes, depois da implementação das cotas sociais na Ufes, foram: a Prograd; a Secretaria de Inclusão Social (SIS); o Centro Tecnológico (CT); o Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE); o Centro de Educação (CE); e o Centro de Ciências Exatas (CCE).

sociais. Esta pesquisa considerou os anos de 2008 a 2011/01, tendo como foco observar o desempenho dos alunos optantes em relação aos não optantes, como também identificar o processo de andamento dos optantes com referência ao cumprimento dos créditos e seu coeficiente de rendimento. De acordo com o relatório, a combinação dessas informações viabilizou esboçar possíveis riscos de retenção nos cursos, como também entender, quantitativamente, o desempenho dos alunos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas em frente aos alunos ingressantes pelo sistema universal.

O relatório contabiliza e analisa o rendimento dos optantes (cotistas) ou não optantes (não cotistas) do sistema de reserva de vagas de todos os cursos que a Ufes oferecia entre os anos de 2008 e 2011. Todavia, indicaremos e analisaremos alguns cursos da universidade no que tange ao rendimento acadêmico de cotistas e de não cotistas. Num primeiro momento, apresentaremos uma visão geral dos rendimentos dos cursos da Ufes, conforme o Quadro 2. Depois, por meio das Tabelas de 4, 5, 6, 7 e 8, exporemos o rendimento de alguns cursos específicos: Desenho Industrial, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Elétrica, Medicina e Ciências Sociais. Tal escolha vem à tona em razão de que, em muitos desses cursos, considerados socialmente elitizados, os cotistas têm êxitos acadêmicos ou apresentam diferenças não tão significativas em relação aos não cotistas, contrariando os detratores das cotas, como também os rechaçamentos direcionados ao “estrago” acadêmico oriundos muitas vezes desses cursos.

Numa visão global dos dados, a pesquisa esboçou um quadro onde creditamos uma valoração à comparação entre o aproveitamento dos alunos optantes, quando confrontados com o desempenho dos alunos não optantes. O estudo indicou, conforme o Quadro 2: 17 cursos da universidade em que os cotistas (optantes) tiveram resultado superior aos não cotistas (não optantes); 19 cursos cujo resultado foi similar entre cotistas e não cotistas; 19 cursos em que os cotistas apresentaram resultado inferior ao dos não cotistas; 19 cursos em que houve uma oscilação de desempenho entre os grupos de cotistas e os de não cotistas; e 24 cursos em que o tamanho de, pelo menos, um dos grupos é pequeno.

Quadro 2 – Resultados de aproveitamento de alunos optantes por curso na Ufes

Valoração de Aproveitamento dos Alunos Optantes por Curso				
Resultado superior ao dos não optantes	**Resultado similar ao dos não optantes**	**Resultado inferior ao dos não optantes**	**Oscilação de desempenho entre os grupos**	**O tamanho de, pelo menos, um dos grupos é pequeno**
Ciências Contábeis	Administração - Diurno	Agronomia - São Mateus	Ciências Biológicas - São Mateus	Agronomia - Alegre
Ciências Sociais-Noturno	Administração - Noturno	Biblioteconomia	Ciência da Computação Bach. - Alegre	Agronomia - São Mateus
Ciências Biológicas Lic. - São Mateus	Agronomia - Alegre	Ciência da Computação	Ciências Biológicas Lic. - Alegre	Arquivologia
Ciências Contábeis - Vespertino	Arquitetura e Urbanismo	Ciências Biológicas - Alegre	Enfermagem - São Mateus	Artes Plásticas
Comunicação Social Hab. Jornalismo	Arquivologia	Direito	Engenharia de Petróleo - São Mateus	Artes Visuais Lic.- Diurno
Comunicação Social Public. Propaganda	Biblioteconomia	Engenharia Ambiental	Engenharia de Produção - São Mateus	Artes Visuais Lic.- Noturno
Comunicação Social Hab. Audiovisual	Ciências Econômicas	Engenharia Civil	Farmácia - São Mateus	Ciência da Computação
Desenho Industrial	Comunicação Social Hab. Jornalismo	Engenharia de Alimentos - Alegre	Farmácia - Alegre	Ciências Biológicas - Alegre
Enfermagem e Obstetrícia	Comunicação Social Hab. Public. E Propaganda	Engenharia da Computação	Geografia - Matutino	Ciências Biológicas - São Mateus
Engenharia Florestal - Alegre	Educação Física Lic.	Engenharia de Produção	Geografia - Noturno	Ciências Sociais - Vespertino
Física Bach.	Educação Física Bach.	Engenharia Elétrica	História - Noturno	Desenho Industrial
Fonoaudiologia	Enfermagem - São Mateus	Engenharia Industrial Madeireira - Alegre	História - Vespertino	Engenharia da Computação - São Mateus
Gemologia	Fisioterapia	Engenharia Mecânica	Medicina	Estatística
Língua e Literatura Inglesa - Lic.	História - Matutino	Engenharia Química - São Mateus	Odontologia	Filosofia Bach. - Noturno
Matemática Lic. Alegre	Lic. Língua Port. e Literatura Port. - Noturno	Engenharia Química - Alegre	Psicologia	Filosofia Lic. - Noturno
Nutrição	Medicina Veterinária - Alegre	Farmácia	Química	Filosofia Noturno
Pedagogia Lic. - Noturno	Nutrição - Alegre	Oceanografia	Serviço Social	Física
	Pedagogia Lic. - Matutino	Química Lic. - São Mateus	Sist. De Informação Bach. - Alegre	Física Lic.
	Química Lic. - Alegre	Zootecnia - Alegre	Terapia Ocupacional	Física Lic. - São Mateus
				Fisioterapia
				Física Lic. - Alegre
				Geologia - Alegre
				História
				Lic. Dupla em Português e Espanhol
				Lic. Dupla em Português e Francês
				Matemática - São Mateus
				Matemática Lic.- São Mateus
				Música Lic. - Diurno
				Tecnologia Mecânica

Fonte: UFES (2011).

Apresentaremos agora, a partir das Tabelas 4, 5, 6, 7 e 8, o rendimento específico de cotistas e de não cotistas de acordo com os dados de alguns cursos, como já dissemos. A legenda dos códigos das tabelas de rendimento de cada curso pode ser assim representada, conforme o relatório (Ufes, 2011): **Per** – Período; **N** – Número de alunos; **CRA** – Coeficiente de rendimento acumulado; **Cred** – Créditos cursados; e **Naprov** – Número de aprovações.

Tabela 4 – Rendimento de estudantes do Curso de Desenho Industrial

		Não optantes				Optantes				Diferença > 10%		
Ano	**Per**	**N**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**	**N**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**
2008	1	33	8,19	65,18	24,88	8	7,77	59,25	22,75			
2008	2	23	7,68	53,74	20,17	7	7,02	48,14	18,00		-	-
2009	1	26	8,12	60,96	23,04	3	5,91	39,67	15,00	-	-	-
2010	1	21	7,96	38,29	14,57	8	8,42	34,38	13,25		-	
2011	1	18	7,29	12,50	4,39	12	8,13	13,67	4,83	+		+

Fonte: Ufes (2011).

O curso de Desenho Industrial é um dos cursos da Ufes em que os cotistas têm rendimento superior ao dos não cotistas. De acordo com o relatório, quando o tamanho dos grupos é comparável, o desempenho dos alunos optantes é maior que o dos alunos não optantes. Nos demais casos, o desempenho dos alunos optantes é pior, mas o seu número de alunos é pequeno para qualquer conclusão.

Tabela 5 – Rendimento de estudantes do Curso de Arquitetura e Urbanismo

		Não optantes				Optantes				Diferença > 10%		
Ano	**Per**	**N**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**	**N**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**
2008	1	29	7,72	101,34	30,28	11	7,46	109,18	32,73			
2008	2	20	7,74	110,30	32,90	8	8,01	115,75	34,50			
2009	1	20	8,27	94,30	28,50	11	8,10	99,73	30,18			
2009	2	43	8,24	65,72	19,88	4	8,33	85,75	26,50		+	+
2010	1	20	8,36	61,85	19,35	11	8,57	61,73	19,27			
2010	2	19	8,53	41,89	13,32	12	8,42	40,67	12,92			
2011	1	18	8,84	23,78	6,94	12	8,55	22,33	6,50			

Fonte: Ufes (2011).

Considerado socialmente valorizado e elitizado, o Curso de Arquitetura e Urbanismo da Ufes, de acordo com a Tabela 5 acima, revela que os alunos optantes têm conseguido manter o desempenho semelhante ao dos alunos não optantes.

Tabela 6 – Rendimento de estudantes do Curso de Engenharia Elétrica

		Não optantes				Optantes				Diferença > 10%		
Ano	**Per**	**N**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**	**N**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**
2008	1	28	6,82	95,93	30,39	17	5,00	70,24	21,18	-	-	-
2008	2	24	7,44	100,67	31,50	16	4,71	61,44	17,13	-	-	-
2009	1	26	6,88	93,65	22,12	12	6,02	79,33	19,67	-	-	-
2009	2	42	5,59	52,93	12,90	13	3,67	22,23	5,92	-	-	-
2010	1	23	6,67	53,39	12,91	16	6,41	51,88	12,56			
2010	2	28	6,63	39,43	10,18	15	5,81	31,47	7,73	-	-	-
2011	1	54	7,30	64,02	20,72	17	6,21	27,00	8,18	-	-	-

Fonte: Ufes (2011).

No Curso de Engenharia Elétrica, que também tem grande prestígio social, observa-se, em linhas gerais, que o desempenho dos alunos optantes ou cotistas é inferior ao dos alunos não optantes, com exceção dos ingressantes em 2010/01, quando o desempenho é similar. Os autores da pesquisa apontam que há uma grande retenção espelhada pelo número de créditos obtidos. Portanto, há o risco de alunos optantes não conseguirem concluir o curso no prazo estabelecido de 7,5 anos. Há que se considerar, por exemplo, que os cursos de Engenharia Elétrica já tinham ou têm um índice de evasão e rendimento bem inferior em comparação com outros cursos.

Tabela 7 – Rendimento de estudantes do Curso de Medicina

		Não optantes				Optantes				Diferença > 10%		
Ano	**Per**	**N**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**	**N**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**
2008	1	26	7,91	146,50	28,85	15	7,61	141,60	27,93			
2008	2	23	7,97	122,52	24,83	16	7,35	109,50	22,19		-	-
2009	1	30	7,43	88,33	17,97	14	7,41	89,79	18,50			
2009	2	26	7,86	73,15	15,77	16	6,74	61,81	13,75	-	-	-
2010	1	24	7,96	57,29	12,96	15	7,60	55,53	12,67			
2010	2	25	7,96	35,24	7,92	16	6,95	29,94	6,94	-	-	-
2011	1	24	7,66	15,83	3,79	16	6,80	13,94	3,44	-	-	

Fonte: Ufes (2011).

No Curso de Medicina, observa-se que, em geral, o desempenho dos alunos optantes é inferior ao dos alunos não optantes. Nos casos dos ingressantes no primeiro semestre de 2008, 2009 e 2010, optantes e não optantes tiveram desempenho similar. É evidente que também há cotistas, e isso observamos nas falas dos sujeitos que têm rendimento acadêmico superior aos não cotistas e vice-versa.

Tabela 8 – Rendimento de estudantes do Curso de Ciências Sociais: vespertino

		Não optantes				Optantes				Diferença > 10%		
Ano	**Per**	**N**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**	**N**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**	**CRA**	**Cred**	**Naprov**
2008	1	35	5,89	69,86	17,63	5	5,20	70,20	17,80	-		
2009	1	34	6,11	58,88	14,97	5	6,16	64,40	16,40			
2010	1	37	5,31	31,27	8,00	3	5,57	32,67	8,33			
2011	1	40	5,34	25,85	6,05	7	2,89	6,71	1,71	-	-	-

Fonte: Ufes (2011).

Muitas narrativas de professores, de alunos cotistas e não cotistas, de gestores da universidade, com relação ao bom rendimento de cotistas, corroboram o relatório aqui esboçado. Muitos professores e alunos apontaram nas narrativas que muitos cotistas, mesmo os que tiveram uma trajetória básica deficiente ou que têm dificuldades materiais para fazer o curso, apresentam sucesso nas avaliações e atividades das disciplinas. Possíveis rendimentos ruins ou problemas no que se refere ao rendimento não podem ser explicados exclusivamente pelas cotas, como apontam algumas falas:

> [...] Como cotista, eu reparei que, embora em alguma outra coisa você sinta maiores dificuldades, essa dificuldade não é só sua, ***é uma dificuldade de todo mundo,*** inclusive de quem estudou no Leonardo da Vinci da vida também tem. Então, eu acho que ***não é no ato do vestibular que vai fazer você se formar como engenheiro,*** mas [...] ***é sua dedicação aqui dentro, e isso acaba contando muito mais do que se você passou em primeiro ou em último, ou se você passou como cotista ou não.*** Às vezes tem uma prova e você vê que quem tirou a melhor nota foi um aluno que é cotista. Às vezes faz a prova e você vê que a melhor nota era de aluno não cotista, acaba que é resultado da afinidade da pessoa com a matéria, da dedicação dela, muito mais do que se ela entrou por cotas ou não, se ela teve boa nota no vestibular ou não. Então, [...] a nota do vestibular acaba sendo irrelevante. Você não pode dizer que o cara vai ser bem-sucedido no curso só porque ele tirou ou não nota boa [...]. ***É difícil falar de rendimento, porque cada aluno acaba tendo o seu histórico, né?*** Mas, acho que, no geral, muitos alunos lá conseguem uma média boa, muitos cotistas e não cotistas. ***Muitos acabam reprovando, perdendo algumas matérias, cotistas e não cotistas*** (ZÉ MIGUEL, negro, cotista, Curso de Engenharia Elétrica, 13-8-2012).

> [Quanto ao rendimento], não vejo diferença, não vejo mudança. Uma mudança que vejo, mas que não tenho certeza que esteja atrelada a isso... para o Curso de Pedagogia e para o Curso de Letras é com relação ao problema de escrita que são problemas cruciais. Mas ***sempre foram cruciais,*** Sérgio. ***Desde que entrei na Universidade*** que me deparo com alunos da Graduação e com alunos da Pós-Graduação que têm sérios problemas de escrita e de leitura, tá? Então, isso... ***não acho que seja um problema dessa política de cotas***, para os cursos dos quais atuo (ALICE, branca, professora do Curso de Pedagogia, CE-Ufes, 14-8-2012).

Zé Miguel aponta aspectos interessantes quanto à questão do rendimento após as cotas na Ufes, como o fato de que, indepentemente de o aluno ter sido aprovado em primeiro ou último lugar no vestibular, ou quem estudou em escolas públicas ou privadas preparatórias à academia, cotistas e não cotistas "têm dificuldades" acadêmicas, o que requer a dedicação de todos. É tal dedicação que o tornará engenheiro, e não necessariamente o primeiro lugar no vestibular ou o fato de ter estudado em escolas privadas, caras, como o Leonardo da Vinci. Esse indicativo esmorece a rigidez do vestibular tradicional como forma única de mérito de verificação dos "capacitados" a terem o direito de cursar a universidade, assim como explicita as possibilidades de direito e de justiça social em que as oportunidades educacionais são viabilizadas por meio das cotas.

Nas falas de Zé Miguel e Alice, encontramos o argumento de que o mau rendimento dos alunos não se explica pelo fato de eles terem entrado na Ufes com uma política de cotas. Possíveis problemas que alguns alunos possam ter, por exemplo, com a escrita ou com cálculos, não podem ser explicados em razão de o aluno ter sido cotista ou não, haja vista que, antes das cotas, tais problemas apareciam e, como diria Zé Miguel, as "dificuldades são de todo mundo". Nesse sentido, as Ações Afirmativas dialogam com uma crítica incisiva do vestibular como exclusivo mecanismo definidor dos "aptos" a entrarem no ensino superior.

Baseamo-nos no entendimento de que o vestibular clássico, fundamentado unicamente em provas, não pode ser o único critério de admissão, pois ele não esgota as possibilidades da ideia de democracia e de justiça social, já que se relaciona muito mais com as condições do candidato de pagar cursinhos caros de preparação, de maneira a ocultar as precariedades econômicas e as desigualdades raciais que ele ofusca e que impedem que muitos pobres, afro-brasileiros e alunos de escolas públicas tenham iguais condições de acesso ao ensino superior. Além disso, as escolas pagas da classe média branca dão maior chance para seus alunos passarem no vestibular. Assim, a admissão à universidade pelo vestibular parece ser muito mais uma "testocracia" do que uma "meritocracia" (TELLES, 2003), como já apontamos no Capítulo 3. Portanto,

> O vestibular, este mecanismo intrinsecamente inútil sob a ótica do aprendizado, não tem outro objetivo que não o de 'excluir'. Mais precisamente, o de excluir os socialmente fragilizados, de sorte a permitir que os recursos públicos destinados à educação (canalizados tanto para as instituições públicas quanto para as de caráter comercial) sejam gastos não em prol de todos, mas para benefício de poucos (GOMES, 2003, p. 35).

Os dados apresentados sobre o rendimento dos cotistas da Ufes, mesmo com alguns resultados aquém do que a universidade e a própria sociedade desejam, devem ser analisados considerando uma gama variada de fatores internos e externos à universidade, para além dos testes, dos trabalhos e dos seminários que as universidades utilizam como critério avaliativo. Considerando o êxito nos rendimentos acadêmicos da Ufes, dos quais os cotistas detêm um rendimento maior do que os não cotistas em 17 cursos ou um resultado similar ao dos não cotistas em 19 cursos, entendemos que as teses futuristas ou apocalípticas acerca de um possível "colapso acadêmico" (PAIXÃO, 2013) caíram por terra ou ficaram mais frágeis ainda.

Um dos argumentos dos grupos e intelectuais contrários às Ações Afirmativas para os afro-brasileiros, como já vimos, alicerçam na crítica de que tais políticas descaracterizariam o princípio universalista do mérito ou de que a máxima da eficiência ou da qualidade da universidade será perdida ou fragilizada em razão de que esta "receberá" um público que "não se adaptará" às suas exigências, ou por ter passado por uma escola pública "deficiente", e por isso colocará em xeque o seu centro de excelência acadêmica. Ou quando alimentaram um discurso da incapacidade dos cotistas, já que eles não dariam conta das exigências acadêmicas ou prejudicariam o bom rendimento da universidade. Assim, temos aqui novamente a ênfase da matriz liberal, destacada por Paixão (2008b), cujo mérito universalista balizará o acesso ao direito, como também a tese da perversidade, elencada por Hirschman (1992), haja vista que, em vez de atingir os objetivos dos proponentes das Ações Afirmativas para os afro-brasileiros, tais políticas são perversas, já que, em vez de mudar a situação de origem, tende a exacerbar os problemas.

Assim, qualquer fatalismo em relação a um possível fracasso acadêmico por causa dos cotistas é precoce para uma análise ampla do rendimento dos cotistas e da própria universidade, uma vez que não há uma discrepância entre o rendimento acadêmico dos cotistas em relação ao dos não cotistas na Ufes, e também por existirem outros fatores para além da mera adoção das Ações Afirmativas na universidade. Por exemplo há que se considerar as trajetórias familiares, pessoais, as condições de classe, de raça, as dificuldades

sociais, a didática do docente, as condições de aula, as condições estruturais da universidade brasileira que, nos últimos anos, dentro do contexto das políticas neoliberais, atravessaram uma lógica produtivista e precarizada concretizando uma concepção de educação como mercadoria etc. Enfim, como apontou Zé Miguel, "[...] é difícil falar de rendimento, porque cada aluno acaba tendo o seu histórico", como vemos abaixo na história narrada por Olga:

> Na minha turma lembro-me de um cotista. Ele era um trabalhador que saía cedo da universidade porque tinha que trabalhar. Ele tinha filhos e, volta e meia, ele trazia os filhos. Então, o rendimento dele, por conta dessa rotina de ter que trabalhar, cuidar de filhos e tal, ele não lia todos os textos. Assim, [...] as notas dele se diferenciavam nesse sentido (OLGA, parda, não cotista, Curso de Serviço Social, 16-8-2012).

As condições materiais, na sua ausência, presença ou precariedade esboçadas na vida do colega de Olga entram no entendimento do que seria realmente rendimento e mérito acadêmicos, pois essas condições interferem na vida do estudante no sentido de que, na análise do sucesso ou do fracasso dele na universidade, há que se considerar fatores que compõem a sua trajetória, como a família, a estrutura econômica e rendimento, a rede de solidariedade entre os pares fora e dentro da universidade, as condições de permanência da academia, dentre muitos outros.

Nessa direção, os próprios pesquisadores do rendimento, depois das cotas, chamam a atenção para um estudo de cunho mais qualitativo para verificar outros condicionantes do rendimento acadêmico para além dos processos avaliativos aplicados pela instituição.

Assim, quando se analisa o mérito, há que se considerar os caminhos, as trajetórias pelas quais os sujeitos atravessam, destacando os aspectos ligados à classe social, à família, à questão étnico-racial, ao gênero, ao espaço geográfico, à sexualidade etc., assim como os processos históricos produtores de desigualdade pelos quais os sujeitos passam ao longo da vida. Desconsiderar essas condições pode levar à lógica produtora de assimetrias, além da definição de papéis sociais hierarquizados, em que geralmente uns tendem a ser "mais iguais do que os outros", como também tendem a uma análise da naturalização das desigualdades e para a "culpabilização da vítima", já que, se ela não conseguiu, a incompetência é dela. Numa sociedade como a brasileira, atravessada por processos de desigualdade raciais, sociais, de gênero e outras, as condições de partida ou de disputa não são as mesmas para os sujeitos coletivos diferentes, daí a máxima de "tratar desigualmente os desiguais".

Acerca da crítica do funcionamento do mérito entre sujeitos com trajetórias diferenciadas, há um discurso de 1965 do presidente norte-americano Lindon Johnson, na Universidade de

Howard: “Não é possível pegar uma pessoa que esteve agrilhoada durante anos, colocá-la na linha de largada de uma corrida, dizer-lhe que agora ela está livre para competir com todos os outros e, ainda assim, acreditar com justiça que está sendo completamente imparcial” (BOWEN; BOK, 2004, p. 40). Esse pressuposto coloca os conflitos sociais e raciais no bojo do debate e da implementação das cotas étnico-raciais no Brasil nos últimos anos. Tais conflitos serão evidenciados e analisados no Capítulo 8 desta tese.

8 “OS ‘OUTROS’ E OS ‘INTRUSOS’ QUEBRANDO O ÁQUARIO”: A DINÂMICA RAÇA E CLASSE DAS COTAS DA UFES

Neste capítulo, enfocaremos especialmente os depoimentos de alunos e professores acerca das políticas afirmativas da Ufes, materializadas nas cotas sociais. Discutiremos sobre a preterição das cotas étnico-raciais em prol da escola pública e da renda na inclusão na universidade, alguns mecanismos discriminatórios sofridos tanto por cotistas como por não cotistas no contexto da implementação das cotas sociais da Ufes, bem como indícios de avanços na discussão da relação raça e classe social nas políticas afirmativas da Ufes. Assim, analisaremos os limites e os avanços das cotas sociais, destacando a análise de uma ênfase social de compreensão das desigualdades raciais exclusivamente por meio do recorte de classe ou melhoria do ensino público que, muitas vezes, não tirando a importância dessas duas dimensões, invisibilisa o racismo. Com a análise apontamos a relevância das cotas sociais e das étnico-raciais na ampliação da diversidade na Ufes e na incorporação das demandas sociais e de sujeitos coletivos historicamente negados.

8.1 “TODO POBRE É NEGRO E TODO NEGRO É POBRE”: A PRETERIÇÃO DAS COTAS ÉTNICO-RACIAIS EM PROL DA ESCOLA PÚBLICA E DA RENDA NA INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

Contidos no debate contrário às Ações Afirmativas para afro-brasileiros, como já vimos, os critérios de escola pública, assim como o de renda, quando se aceita alguma medida política com o objetivo de inclusão na universidade, tornam-se um escudo para proteger os direitos e os mecanismos de justiça social negados em razão das desigualdades raciais brasileiras. A maior parte dos depoimentos dos sujeitos produzidos nesta pesquisa se encaminha na direção de tentar explicar as desigualdades raciais única e exclusivamente pelo viés do descalabro da escola pública ou da pobreza. Evidentemente, mesmo considerando que melhorar a escola pública e acabar com a pobreza tem a ver com transformações sociais importantes na sociedade, tais demarcações políticas indicam a negação ou a invisibilidade da produção das desigualdades raciais negadoras de direitos, principalmente, ao acesso à universidade dos afro-brasileiros.

Assim, percebemos uma tendência, nas falas da maioria dos sujeitos, pela predileção às cotas sociais que, ao mesmo tempo, transparece como tentativa de inclusão dos afro-brasileiros no ensino superior e também como o não reconhecimento do racismo como mecanismo produtor de desigualdade racial e de perpetuação de privilégios de grupos e instituições que utilizam o

racismo na reprodução de uma lógica social desigual entre negros e brancos, principalmente no ensino superior. Logo, o argumento e/ou a implementação das cotas sociais muitas vezes são utilizados como alternativa em relação às cotas raciais, pressupondo a ideia de uma aceitação da exclusão racial pela via de um reconhecimento exclusivo da escola pública precária ou da pobreza, mantendo assim uma tradição, recentemente desestabilizada, tanto por uma parte da esquerda quanto por outra da direita política brasileira. Tais vieses políticos em muitos momentos trazem a explicação das desigualdades raciais de afro-brasileiros no País pela via exclusiva da precariedade da escola pública e das assimetrias provocadas pela pobreza no contexto do debate e da implementação das cotas raciais.

Nesse processo, a tese de Florestan Fernandes (2007) dos anos de 1950 acerca da crítica incisiva na crença coletiva de uma democracia racial brasileira, pautada em relações harmônicas entre negros e brancos, isentas de assimetrias raciais torna-se relevante nesta pesquisa. O "preconceito de ter preconceito" torna-se elucidativo na medida em que o racismo, mesmo existindo nas relações pessoais e institucionais, não é muito creditado na análise social acerca das desigualdades sociais vividas por afro-brasileiros ou na implementação de políticas públicas, mesmo com alguns avanços do Estado brasileiro nos últimos anos nesse âmbito. Corroborando nosso argumento, Cavalleiro (2005, p. 28) evidencia que

> A ideologia da 'democracia racial' aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si.

Assim, o racismo torna-se camuflado. A sua estratégia é a reprodução do *status quo étnico* pelas *elites simbólicas* (DIJK, 2008) e econômicas que se privilegiam hegemonicamente dos bens materiais e culturais da sociedade, de maneira a conservar a mão de obra negra a baixo custo para os filhos das elites, como trabalhadores domésticos, porteiros, motoristas, pedreiros, chaveiros, consertadores de ares-condicionados etc. Daí cria-se um "falso" imaginário coletivo e ações políticas relacionadas com uma "incompetência" ou "incapacidade" dos negros em competir com os brancos nos cursos acadêmicos de maior prestígio social ou nos espaços de poder e nas instituições sociais.

O depoimento da professora do Curso de Odontologia é ilustrativo do modo de pensar dos integrantes dessa tendência:

> [...] Para o sistema de cotas, eu acho que o social é o mais adequado. Eu entendo que *nem todas as pessoas que são brancas são favorecidas financeiramente e nem todas as pessoas que são negras são desfavorecidas financeiramente.* Então, eu entendo que a gente volta no ponto da questão financeira da família poder permitir uma formação no Ensino Fundamental e Médio em instituições particulares. Infelizmente no nosso país a formação fundamental e o nível médio nas escolas públicas hoje são muito ruins. Na época que os meus pais estudaram, eu sei que as escolas públicas eram de excelente qualidade, como são as universidades públicas [...]. Não acho que essa questão [da escola pública] vai ser resolvida dentro da universidade, a curto prazo, tudo bem, mas tem que se olhar pra fora da universidade, como é que tá a formação desse aluno antes dele ingressar na universidade? Porque *senão ele chega aqui e vai ter uma série de dificuldades*, que são dificuldades da base que ele não teve, então tem que se retomar o projeto principal. Não é a universidade o projeto principal, é o Ensino Fundamental e Médio de qualidade pra que esse aluno [...]. Sinceramente acho que de novo o governo [...] faz [...] essas *políticas imediatistas* pra poder resolver uma questão que é crônica e pra mim isso tudo é um *paliativo* e o aluno continua tendo um *ensino básico de péssima qualidade, o que é errado* (ANDRESSA, branca, professora do Curso de Odontologia, CBM-Ufes, 12-11-2012).

Muito rico esse depoimento de Andressa para analisar a temática desta pesquisa. Um avanço é quando ela não associa a pobreza como exclusividade dos negros, evidenciando dessa forma que há brancos pobres, apesar de que, nesse raciocínio, está embutida a invisibilidade do racismo, haja vista que, no Brasil, os brancos pobres não sofrem, e os negros ricos, muitas vezes com escolaridade, *status* social, poder e posses materiais e econômicas, geralmente sofrem. Também encontramos na fala mencionada uma tendência de entender a universidade como neutra com relação aos problemas sociorraciais, ao apontar que esses problemas não devem "ser resolvidos" dentro de seu espaço.

Na tentativa de negar as desigualdades raciais como fruto da presença sub-representada dos afro-brasileiros no ensino superior, a professora, ao mesmo tempo em que defende um ensino básico de boa qualidade, coloca a meritocracia, no caso o vestibular, como o instrumento exclusivo de acesso à universidade. Nessa direção, identificamos uma relação com a matriz democrática analisada por Paixão (2008b). Encontramos também as teses da intransigência desenvolvidas por Hirschman (1992). A tese da perversidade se revela quando ela indica que as cotas raciais seriam prejudiciais para a melhoria do problema que propõem, a igualdade na universidade.

Assim, ao invés de resolver o problema, as cotas raciais o aumentariam. Na contrapartida, as cotas sociais não prejudicariam os outros grupos, como os índios e os brancos pobres. A tese

da futilidade[167] aparece quando a professora indica que as cotas raciais, tidas como políticas do governo, "imediatistas" e "paliativas", não atingiriam a origem do problema, a "péssima qualidade" da escola pública, como também não lidaria diretamente com a pobreza. Outra questão é colocar as cotas étnico-raciais como algo do governo, deslocando-as das desigualdades raciais como um problema social e coletivo, assim como as subtraindo da luta dos movimentos sociais negros.

O mote explicativo que enfatiza a importância da escola pública de qualidade e a igualdade de renda para os negros diminuírem as clivagens raciais em comparação aos brancos no acesso aos bens materiais e simbólicos, evita qualquer tentativa de consideração do racismo como mecanismo produtor de desigualdades raciais. Segundo Paixão (2008c), esse pressuposto ancora-se num dos principais aportes teóricos entranhados no processo de escolarização brasileiro, mormente nos anos de 1970, que é a Teoria do Capital Humano[168]. Para essa teoria, o principal vetor da reprodução das desigualdades associa-se mais à rigidez da estrutura social brasileira e aos processos intergeracionais de transmissão de *status*, do que aos vetores originados nos tratamentos preconceituosos e discriminatórios que se voltam sobre os afro-brasileiros. O autor aponta que a Teoria do Capital Humano liga positivamente o nível de rendimento dos indivíduos com as suas médias de anos de estudo e o seu grau de experiência profissional, sendo esses os principais fatores explicativos das desigualdades sociais em uma sociedade. Assim, esse aporte entende a variável educacional como chave em termos do desenvolvimento, não somente, econômico, mas, igualmente, social.

No entanto, mesmo considerando as contribuições das pesquisas afiliadas à teoria do capital humano, e que são concomitantemente críticas ao modelo brasileiro de relações raciais, Paixão indica que, parece mais ou menos evidente que nos encontramos em um "raciocínio de tipo circular" que não nos permite entender verdadeiramente o motor dinâmico, nem das assimetrias entre brancos e negros no mercado de trabalho e, tampouco, das disparidades existentes em termos do acesso a universidade. Há que se ressaltar que tal enfoque tende a levar o debate sobre as disparidades educacionais para um campo excessivamente

[167] Ressaltamos que a tese da futilidade proposta Hirschman (1992), considerada como um instrumento analítico nesta tese, não foi utilizada no intuito de desqualificar ou entender que alguns argumentos contrários às políticas afirmativas para negros são fúteis ou dignos de um vazio social e coletivo. Pelo contrário, esses argumentos têm um peso social muito grande, principalmente pelas elites, portanto não são fúteis nesse sentido. No entanto, o que é fútil nos argumentos contrários às cotas étnico-raciais é a própria política afirmativa, daí o rechaçamento dos opositores a elas.

[168] Para um estudo que analisa a influência da Teoria do Capital Humano na estrutura política e econômica do sistema escolar brasileiro, ver Frigotto (1993).

fundamentado em variáveis econômicas, como a produtividade marginal do trabalho, o nível médio de rendimentos etc. Isso desconsidera tanto a potência do racismo como produtor de clivagens raciais entre brancos e negros, como a essencial função da universidade e da escola básica como promotora da cidadania e como instrumentos de superação do exercício de papéis sociais tradicionais por parte das pessoas dos distintos grupos de sexo, raça, etnia etc. (PAIXÃO, 2008c).

No que tange à ideia de que a implementação das cotas de recorte racial pressuporia a exclusão dos brancos pobres das políticas afirmativas, concordamos com a análise que entende, por exemplo, que as juventudes não são um bloco homogêneo, já que se diferem em condição socioeconômica, idade, gênero, raça/etnia, expectativas, desejos e nível de inserção e participação social, considerando as relações sócio-históricas e culturais de cada sociedade ou região.

Assim, nesse contexto tão diverso, estamos atentos às demandas colocadas pela juventude negra? Ou será que percebemos que os jovens negros e pobres enfrentam outro tipo de desafio social, muito diferente daquele colocado para os seus parceiros brancos? Portanto, não cabe "medir" quem "sofre" mais com as injustiças e as desigualdades sociorraciais, mas entender a especificidade do recorte étnico-racial na trajetória, nas oportunidades sociais, nas condições de vida juvenil de negros e brancos brasileiros (GOMES, 2007).

Hall (2006, 2008) e Fraser (2002, 2006) nos ajudam na análise de implementações de estratégias e políticas públicas afirmativas etnicamente referenciadas. Esses autores nos induzem a pensar sobre a interdependência e as singularidades da diversidade cultural e das condições materiais, já que ambas fazem parte negativa ou positivamente da vida de milhares de brasileiros.

Na contramão da visão de Andressa, temos outra perspectiva:

> Eu concordo sobre certo ponto de vista com a existência das cotas sociais. Eu acho que elas são necessárias [...], mas também li uma série de coisas, de estudos que apontavam o seguinte, que a cota social [...] não viabiliza a entrada [...] dos negros e dos índios nas universidades, porque, vamos dizer assim, já antes, *vai se definindo quem pode e quem não pode, quem deve e quem não deve, quem teria condição e quem não teria condição,* não é? Então [...] eu não sou partidária de uma compreensão que [...], no lugar das cotas, nós temos que mudar o Ensino Médio [...]. A gente não pode *esperar 50 anos para, não sei quanto tempo, não sei se algum dia* o Ensino Médio vai mudar sua qualidade, não acho que a qualidade do Ensino Médio privado é boa. Não concordo, *não acho que faz com que os pobres, os negros e os índios não entrem na universidade é só apenas uma questão de qualidade da*

> *escola que ele frequenta*. Eu acho que tem outras questões que entram nessa história e viabilizam a continuidade dos estudos e a não continuidade dos estudos. Até porque, o que acontece: as escolas privadas [...] fazem de fato um *treinamento* para passar no vestibular. Isso pra mim não é qualidade de escola. *Eles são bons em fazer treinamento*, né? Eu acho que, se a gente, e eu espero que a gente nunca queira, mas se a gente quiser transformar as escolas de Ensino Médio públicas em lugar de fazer treinamento, certamente a gente vai fazer bons treinamentos [...]. O Brasil é preconceituoso, [...] a gente vive um processo de branqueamento e, nesse processo [...], a gente nega o tempo todo esse racismo. Agora, quando a gente vai olhar o seguinte, o percentual de negros na população carcerária, né? O percentual de negros na população de rua, e mesmo assim não foram aprovadas [as cotas étnico-raciais] porque a nossa [...] Ufes é elitista, é eurocêntrica e preconceituosa, e aí o resultado foi o [...] tomado. E nós tivemos que ouvir pérolas dos nossos colegas aqui dizendo que a cota social *ia acabar com a qualidade da Ufes*, entendeu? (JANETE, branca, professora do Curso de Psicologia, CCHN-Ufes, 15-8-2012).

A professora de Psicologia, numa visão mais democrática, ao mesmo tempo em que não nega as cotas sociais, questiona esse modelo para abarcar o problema racial que, no caso, provoca a exclusão ou a sub-representação dos afro-brasileiros. Uma questão interessante apontada por ela é que já "[...] vai se definindo quem pode e quem não pode, quem deve e quem não deve, quem teria condição ou não" de entrar na universidade. Ela também ressalta que é complicado primeiro transformar a educação básica, "esperar 50 anos" para depois melhorar a inclusão dos afro-brasileiros na universidade.

Sobre essa questão, o professor Paulo Sérgio Pinheiro[169] indica que "[...] não podemos, conscientemente, condenar uma geração inteira de jovens negros à exclusão e à desigualdade" do ensino superior, ao negar o problema racial que atinge as escolas públicas básicas e superiores, ao mesmo tempo em que ambas as questões, a melhoria da qualidade da escola pública e a superação das assimetrias raciais em suas estruturas pedagógicas e sociais, não são separadas, pelo contrário, são complementares e ao mesmo tempo interdependentes.

Novamente, a visão de que melhorar a escola pública sem tocar na questão do racismo tende à manutenção da reprodução das desigualdades no ensino superior, já que a máxima é a lógica meritocrática de acesso à academia que nega, em sua pseudoneutralidade, as trajetórias diferenciadas marcadas por mecanismos de desigualdades, como o racismo, a pobreza, o sexismo, o machismo etc. Tal lógica meritocrática alimentada pelas "escolas privadas de treinamentos", ou pelas escolas de "testocracia" (FERES JÚNIOR, 2009), de cuja engrenagem a elite branca tende a "sair na frente", é uma proteção aos "nacos de privilégios" (GOMES, 2003) do grupo que majoritária e historicamente sempre abocanhou em sua maioria os espaços de poder político, econômico, social e cultural. A psicóloga ressalta a dimensão do

[169] Citado em Carvalho (2011, p. 58).

racismo no País, omitida pela professora do Curso de Odontologia e pela própria decisão da Ufes em 2008. Ela reconhece que a opção por Ações Afirmativas, para combater às assimetrias raciais no Ensino Superior brasileiro, não pode se limitar aos critérios relacionados à superação dos problemas da escola pública pelos quais os afro-brasileiros também vivem. Assim, a professora Janete, após mencionar exemplos de como o problema racial atinge a vida dos afro-brasileiros que justificaria sua sub-representação deles na Ufes, evidencia a estrutura eurocêntrica e racista da universidade. Tal ação é para demarcar a existência do problema originado de um padrão de relações raciais assimétricas entre brancos e negros no País. Essas ideias estão muito bem representadas, a seguir, na fala do professor Eduardo:

> Nós temos realmente ***uma parte da nossa sociedade que está deixado de lado. Acho que a questão de renda hoje já foi tão batida que já mudou um pouco, mesmo não estando adequado. Mas ainda existe a questão étnico-racial na sociedade.*** Neste contexto, o papel social da Ufes está conseguindo equalizar aqui dentro e acaba se refletindo externamente. É o que a gente chama de ***retroalimentação*** na Engenharia, você vai retroalimentar, tem o *feedback* tentando fazer essa ***correção continua,*** e acho que a universidade pode a vir a ser um fator para estabelecer essa mudança social (EDUARDO, pardo, professor do Curso de Engenharia Mecânica, 24-9-2012).

Mesmo evidenciando um problema social de renda ligado às desigualdades econômicas, o professor Eduardo destaca certa "aceitação social" de se considerar tal problema, mas, no que tange a questão étnico-racial, segundo ele, há ainda um gargalo pelo qual a sociedade, dentre ela a universidade, deve considerar em suas ações políticas vistas a produção das "mudanças" e igualdades sociais entre brancos e negros. Dessa forma, as ideias de "retroalimentação", "correção contínua" e *"feedback",* elencadas por ele, dão a tônica das consequências positivas das Ações Afirmativas na Ufes ao explicitar o processo opressor do racismo, para além da pobreza, que exclui ou sub-representa o acesso de sujeitos afro-brasileiros no sistema acadêmico superior. Essa visão de Eduardo reitera a dimensão "articulada" e "não redutiva" das opressões produtoras de desigualdades de gênero, de classe e de raça, propostas por Hall (2008), ou a concepção "bifocal de justiça" de Fraser (2002), pois ambas apontam para a relevância política da redistribuição material e o reconhecimento simbólico na consideração de vetores políticos de superação das desigualdades oriundas da desqualificação social das diferenças dos sujeitos coletivos.

Numa análise similar do ponto de vista político, um professor de Filosofia destaca:

> A cota social consegue atender também os negros, apesar de que não tenho nada contra [as cotas raciais]. Eu questiono a eficácia dela no combate ao racismo. Não é?

> *Mesmo tendo negro na universidade, continuaria o racismo, porque as raízes não são na entrada.* Onde o negro não consegue entrar porque ele é negro? É numa loja no *Shopping* como profissional, é nas profissões que exigem boa aparência, e tudo mais [...]. Eu acredito, tenho a impressão de que as cotas sociais contemplam a dimensão racial. Agora, tenho minhas dúvidas, porque um amigo meu da Federal da Bahia falou comigo o seguinte: *'Olha, eu andava pelas ruas de Salvador, era negro para tudo quanto lugar, entrava na universidade e parecia que eu estava na Noruega'.* Com a implantação das cotas raciais, você começa a ter uma universidade mais parecida com a sociedade [...]. Agora que isso vai ter impacto no racismo, eu tenho minhas dúvidas, né? Na mudança, como eu disse, 'ah o juiz é negro', então esse juiz não presta. A não ser o Joaquin Barbosa né? Aí pegou o que a direita queria pegar, né? Mas quando ele votou a favor do aborto dos fetos anencéfalos[170] e da não extradição do Cesare Battisti,[171] os meios de comunicação arrebentaram com ele. Só não falaram que era negro, né? Porque aí poderia ser muito explícito o racismo, mas eu acho que, à boca miúda, deveriam tá falando: 'Esse negro tá fazendo o que lá, só faz cagada, não sei o que'. Inclusive, eu não sei se o fato de ter um ministro negro é muito interessante, mas que isso vai chegar na consciência das pessoas. Então, é o seguinte: uma criança negra que vê o médico negro, um juiz negro, ele pode ter uma aspiração maior na vida (NATALINO, branco, professor do Curso de Filosofia, CCHN-Ufes, Representante da Adufes, 22-2-2013).

Ao superar um entendimento de racismo com os negros para além de um imaginário inferiorizante e estigmatizante a partir de raças superiores, como se imaginou no século XIX, ou relacionado com xingamentos e violências verbais negativas, e considerar o conceito de racismo institucional, como já apontamos na Introdução da tese, entendemos, diferentemente de Natalino, que, aumentando o número de negros nas universidades, em parte, o racismo no País tende a diminuir, haja vista que deixariam de existir uma supremacia branca ou apenas uma "Noruega" sentando nos bancos acadêmicos e/ou ocupando os espaços de poder, de riqueza e de decisão política de um país de maioria negra. O racismo institucional ou sistêmico, mesmo não existindo oficialmente nas legislações brasileiras, atua garantindo uma exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados, como os negros, indígenas, ciganos, homossexuais, alavancando uma exclusão diferenciada desses diferentes sujeitos no que se refere à apropriação dos resultados positivos da produção de riquezas materiais e simbólicas em relação aos grupos privilegiados socialmente, pela raça, sexo, gênero, geração, deficiência, etnia.

Outra dimensão relevante da superação do racismo e sobre a qual a universidade também tem um papel importante, seria a implementação de fato da Lei nº. 10.639/2003 em seus cursos de

[170] Esse julgamento, de abril de 2012, refere-se à ADPF de nº. 54 que trata especificamente sobre os fetos anencéfalos. Esse processo decide que mulheres grávidas, de fetos sem cérebros, poderão optar por interromper, por meio de práticas abortivas, a gestação com assistência médica.

[171] Cesare Battisti é um ex-ativista italiano condenado à prisão perpétua por quatro crimes de homicídio cometidos em seu país entre 1977 e 1979. Após fugir e se refugiar em vários países, ele chega ao Brasil em 2007, onde é preso no Rio de Janeiro. Battisti cumpriu prisão preventiva, para fins de extradição, na penitenciária da Papuda, em Brasília. Em 2009, o STF autoriza a sua extradição, entendendo que o refúgio, concedido pelo governo brasileiro a ele, era irregular. No entanto, a corte também vota que a decisão final sobre o caso caberia ao então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, que decide pela não extradição de Battisti em 2010.

graduação, incluindo as licenciaturas, os bacharelados e a pós-graduação, com o objetivo de promover uma educação antirracista ao evidenciar institucionalmente práticas e concepções positivas acerca dos afro-brasileiros e africanos como partícipes importantes na construção de nosso Estado-Nação, para que isso atingisse os espaços sociais mais amplos.

O professor traz também à tona a questão do debate das cotas sociais e das cotas raciais. Entendemos que, como nos indica Andrews (1998), o racismo atravessa, dentro de um país racista como o Brasil, a vida do negro tanto nas classes populares como nas classes médias e altas. Trazemos à discussão novamente as contribuições de Fraser (2002, 2006) e de Hall (2008), para ressaltar, devido aos vários focos das desigualdades, a consideração, respectivamente, do mútuo entrelaçamento ou a bifocalidade entre a justiça simbólica e a justiça econômica, ou teoria da articulação, e a abordagem não redutiva entre as categorias de raça e de classe, com sugeriu Hall (2008).

Assim, como também afirma Munanga (2004, 2007), o debate do movimento negro em prol das políticas afirmativas não nega a importância de uma escola pública de qualidade, do reconhecimento da desigualdade dos brancos pobres. O que está no cerne da questão de forma específica é a desigualdade racial que atinge a universidade e a sociedade mais ampla. A questão das cotas sociais para os pobres na universidade, como muito bem destaca esse autor, origina-se no debate das cotas étnico-raciais, principalmente para os afro-brasileiros.

Outro ponto escolhido do depoimento do professor de Filosofia é a questão de o negro ocupar espaços ou instituições sociais de muito poder, como é o caso do ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa. De um lado, é complicado querer ou entender que todo negro, uma mulher, um *gay*, um índio, seja necessariamente de esquerda em razão de pertencer a uma identidade cuja diferença socialmente é excluída. O oposto também é verdadeiro?: todo branco, todo homem, todo heterossexual é ou deve ser de esquerda? No processo do Mensalão,[172] em que políticos do PT foram condenados, julgados pelo STF em processo em que Joaquim Barbosa foi o relator, uma parte da esquerda brasileira, principalmente, o atacou em alguns momentos de forma racista. Já uma parte da direita e parte da mídia tomam o exemplo "isolado" de Barbosa para dizer que o Brasil não precisa de cotas raciais, porque tivemos um negro que conquistou, pelo seu próprio mérito, a presidência do

[172] O Mensalão refere-se à corrupção política mediante a compra de votos de parlamentares no Congresso Nacional Brasileiro, ocorrido entre 2005 e 2006, tendo como protagonistas alguns integrantes do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, alguns membros do PT e de outros partidos. O Mensalão foi objeto da Ação Penal nº. 470, movida pelo Ministério Público (MP) no Supremo Tribunal Federal.

STF; ou quando o rechaçam, como disse o professor de Filosofia, porque ele foi um dos que aprovaram a extradição do Cesare Battisti e a lei dos anencéfalos. Por outro lado, como bem destacou o professor, realmente a presença de Barbosa num espaço como o STF é muito importante não apenas para as crianças negras, mas, fundamentalmente, para a própria sociedade, haja vista que pessoas como Joaquim Barbosa seriam *espelhos sociais* (SISS, 2003) ou *referências refletidas* para outras crianças, principalmente para as negras, como já destacamos nesta tese ao discorrer sobre a importância das Ações Afirmativas para afro-brasileiros na universidade.

Tais espelhos sociais e referências refletidas, além de influenciar e incentivar as crianças negras e a própria sociedade, teriam também uma dimensão pedagógica coletiva na produção de um imaginário social que superasse os estereótipos enviesados e exclusivistas em relação aos afro-brasileiros ligados à pobreza, à precariedade, à incapacidade, à brutalidade, à ameaça, à suspeição e ao perigo. Assim,

> Em médio prazo, a presença de estudantes negros em cursos do terceiro grau incidirá muito positivamente na reversão do ciclo perverso da discriminação nas escolas de segundo grau, em que a maioria dos professores é também branca. Ao formarmos mais universitários negros, daremos aos estudantes adolescentes negros a possibilidade de interagirem com professores negros, cuja imagem positiva reforçará a sua própria autoimagem, em geral muito baixa devido ao processo de inferiorização a que são submetidos. Assim, mais estudantes secundaristas negros desejarão chegar aonde seus professores chegaram: à universidade (CARVALHO, 2011, p. 54).

Segundo um pressuposto que insere tanto a dimensão da pobreza como a da escola pública no debate, temos uma análise mais conservadora, mesmo com pretensões inclusivas alicerçadas à lógica meritocrática e à defesa de uma escola pública de qualidade.

> Qualquer coisa que você discrimina faz um corte e que retira o mérito, [...] ao longo prazo só ***alivia a pressão*** pra que as causas não sejam modificadas. Entendeu? ***A longo prazo é besteira, tá certo? É prejudicial,*** inclusive para quem está se achando que está sendo beneficiado agora. Só existiria essa necessidade [de cotas raciais] se você conseguir comprovar que o pigmento na pele influenciasse no cérebro. Entendeu? Então, o fato de um ter a pele mais clara ou a pele mais escura não tem nenhum efeito sobre o cérebro, quer dizer: quando eu entrei [na Ufes], em 1974, tinha um amigo meu, ***ele era um herói,*** tá? Veio de Cachoeiro de Itapemirim, negro, de uma família muito pobre. Durante todo o tempo, de universidade aqui, ele trabalhava no centro de compensação de cheque do Banco do Brasil, que era um trabalho que o pessoal fazia de sete da noite às duas da manhã e, noutro dia, ele vinha para a aula, tá? E não precisou de cotas para entrar. Se o cara tiver inteligência e um bom curso, não precisa de cotas. ***Mas, ele era um ponto fora da curva, tá?*** [Por que ele era um ponto fora da curva?]: Porque ele era ***muito inteligente*** [risos]. Apesar de todas as condições mesmo na época de estudar numa escolinha no interior de Cachoeiro, quer dizer, escola de fazenda [...] né? E conseguiu superar todos os obstáculos, conseguiu entrar aqui [na Ufes] no primeiro semestre, conseguiu fazer o curso, só atrasou um semestre, tá? Trabalhando toda a madrugada, ele vinha fazendo

> prova, dormia nas aulas, dormia em prova, tá? Então, muito mais interessante eu acho, ***se a pessoa tiver o mérito, que evite que ela passa esse sufoco que meu amigo passou, e que outros passaram pra isso, entendeu?*** Então, quer dizer, você dá uma bolsa de um salário mínimo para ele lá que ele faria o curso em cinco anos, seria um excelente engenheiro como foi, tá? ***Seria muito melhor do que você pegar alguém só por causa da cor da pele, mas que não tem o conhecimento, e dizer: 'Olha, você tem que passar na frente do outro'.*** Por quê? **Não tem justificativa biológica,** nada disso, quer dizer, não consigo entender. A única coisa que eu vejo é a perversidade de uma decisão política que é: você tem uma ***panela de pressão, você alivia a pressão,*** tá? E não muda nada. Quer dizer, ***o motor, a motivação para que a escola pública melhorasse sumiu,*** porque agora se acomoda, tá? (ALAIR, branco, professor do Curso de Engenharia Elétrica, CT-Ufes, 15-8-2012).

O professor de Engenharia Elétrica, estritamente alicerçado na matriz liberal e geneticista, propõe como alternativa às políticas afirmativas para os afro-brasileiros a melhoria da qualidade como "motor" da escola pública, mantendo a estrutura meritocrática de acesso à academia, assim como um subsídio financeiro de um salário mínimo para que os negros e pobres tenham condições de lograr sucesso em suas trajetórias acadêmicas, abdicando do estudo concomitante ao trabalho. Há que se considerar novamente que a luta por Ações Afirmativas no Brasil não nega ou se distancia da luta pela melhoria da qualidade de nossa escola pública ou por incentivos e financiamentos de condições básicas de produção de conhecimento para os universitários, como as bolsas de pesquisa etc.

Nesse sentido, é interessante quando o professor aponta a importância da melhoria da escola pública, mas, ao mesmo tempo, tal argumento desqualifica a importância das Ações Afirmativas no combate às assimetrias raciais. E, mesmo se as Ações Afirmativas fossem inócuas como *política de reconhecimento das desigualdades ou injustiças simbólicas* (FRASER, 2002), muitas vezes a supressão delas em prol da mudança da qualidade das escolas públicas vem na oposição da consideração do racismo como mecanismo social de produção de desigualdades raciais na universidade.

Em contraproposição às cotas raciais, o professor aponta que não se tem como "comprovar que o pigmento na pele influencia o cérebro", portanto políticas racialmente referenciadas "não têm justificativa biológica". Novamente aqui há uma retomada de um determinismo biológico nas explicações das desigualdades raciais. No Brasil, mesmo sabendo que o pigmento na pele não influencia o cérebro, ter a pele preta ou parda ou outras marcas estéticas e culturais negras socialmente significa, em razão do racismo, passar por situações discriminatórias ou ser excluído em espaços de poder, prestígio e privilégio ou sofrer racismo mesmo quando se conquistam tais espaços. Esta discriminação em razão da pele preta, Nogueira (1985) a chamou de *preconceito de marca* que opera por meio do racismo

institucional e interpessoal como mecanismo de exclusão e de invisibilidade, tanto na educação básica quanto no ensino superior e nas relações sociais outras.

As Ações Afirmativas racialmente referenciadas na universidade não têm o intuito de facilitar ou de "roubar vagas" de "supostos" donos, considerando que os cotistas fazem os mesmos testes que os não cotistas, portanto eles têm conhecimentos mínimos que cada instituição avalia. Não entraremos no engodo de que, pelo fato de o aluno ter sido cotista, ele "não tem conhecimento" para cursar algum curso da universidade resultando na lógica da incapacidade ideologicamente subjacente a alguns grupos socialmente estereotipados. Os cotistas entram pela cor da pele autodeclarada, pela classe social ou pela origem escolar pública e fazem as avaliações de maneira que ninguém "passa na frente do outro" no processo seletivo, como quer o professor, mas os critérios de acesso são modificados e ampliados, e os sujeitos concorrerão às vagas mediante outros mecanismos para além de sua forma clássica, o vestibular.

Tais políticas afirmativas, na fala do professor Alair, são circunscritas à tese da futilidade de Hirschman (1992), pois não são estruturais, já que apenas "aliviam a pressão da panela"; como também perpassam pela tese da perversidade, já que o tiro pode "sair pela culatra", uma vez que elas podem ser "prejudiciais" para os próprios sujeitos beneficiados, como também há uma dicotomia ou inexistência da bifocalidade dos processos de justiça social elencados por Fraser (2002, 2006), a justiça econômica e a justiça simbólica.

Esse professor tentou "amansar" ou "omitir" a questão racial, dando como exemplo a história de um jovem negro, pobre do interior do Estado, seu amigo e que foi um exímio aluno de Engenharia Elétrica da Ufes na década de 1970. Não obstante, faz a ressalva de que ele "era o ponto fora da curva". Existe uma ambiguidade e uma contradição. Ao apontar a superação das dificuldades sociais de seu colega, o professor nos isenta de pensar nas agruras da classe e da raça e de considerar a possibilidade das Ações Afirmativas como mecanismo político de inclusão social na academia: se o negro ou a negra quiser estudar na universidade, ambos têm que sofrer tanto o ponto de ser "muito inteligente", um super-herói e heroína ou, na negativa, desistir de tal desejo, para ser um "semiescravizado" das elites.

Na compreensão da relação raça e classe no processo de definição de políticas de inclusão na universidade, a aluna Olga, numa direção oposta a do professor Alair, analisa a atitude política da Ufes quando adota as cotas sociais em 2008:

> [...] Florestan disse que a gente tenta mascarar as coisas sempre, né? E quando ele vê que existe, sim, uma relação muito forte entre a classe social e a raça, a Ufes adota o sistema de cotas pelo quesito financeiro, ***quer mascarar como se esse pobre não fosse negro,*** entendeu? Podemos pesquisar: quem são esses cotistas? Será que eles são só pobres, ou se eles têm uma cor? [...]. É a escravização de um povo, [...] é ***'cortar as pernas'*** mesmo de uma classe. A pobreza, o presídio e a favela têm cor, tem uma classe social, a gente sabe que não é por conta de uma incapacidade, por uma natureza. A gente é muito contaminado pelo naturalismo: 'Ah, ele tem o nariz assim e é propenso para o crime, sabe?'. Ou: 'ele é meio assado, por isso que não está na universidade e está no presídio'. Não, absolutamente é uma construção sócio-histórica mesmo, né? Não é à toa que a maioria dos pobres são negros [...]. No processo da abolição, os negros saíram da senzala, foram para a favela e continuaram periféricos [...]. O escravo foi mais importante para a construção do país, era ele que trabalhava. É uma divisão do trabalho mesmo: '***Você tem que limpar o banheiro e eu penso'. Não acredito nessa divisão, não, acho que todos podemos pensar e todos podemos limpar o banheiro*** (OLGA, parda, não cotista, Curso de Serviço Social, 16-8-2012).

Está inscrita na fala de Olga a conexão paralela entre a pobreza e os processos de discriminação e de desigualdades raciais vividos pelos afro-brasileiros, seja pela precarização das condições de suas vidas em bairros de favelas, seja nos estigmas coletivos e institucionais de "elemento suspeito" nas batidas policiais, seja em suas permanências majoritárias nos presídios, seja pelas agruras acumuladas do passado histórico vividas no pós-abolição.

Essa conexão e fixidez do local social do negro na sociedade dizem muito de um processo específico de desigualdade que indica que a pobreza que perpassa a vida de muitos negros tem uma cor. Esses fatos, para Olga, não podem ser "mascarados" nas decisões políticas de inclusão, haja vista que, nas relações sociais, as assimetrias sociais vividas por afro-brasileiros são latentes e visíveis, quando apontam que isso significa "cortar as pernas de uma classe, enfim uma 'amputação social'" dos negros. Tal corte, na vida dos afro-brasileiros, considerando tanto a lógica escravista que vivenciaram como os outros mecanismos de dominação, de exclusão e de injustiças engendrados e desenvolvidos depois da escravidão, viabilizou a manutenção do *status quo étnico*, quando define fixamente "quem vai pensar ou "quem vai lavar o banheiro". Nesse processo, a universidade tem participação quando não considera, além da pobreza, outros aspectos produtores de desigualdades, como a raça, o racismo e as desigualdades raciais, mesmo considerando que ela produziu e vem produzindo um grande acúmulo científico sobre a interpretação das relações raciais brasileiras, como a Escola de São Paulo de Sociologia, dentre outras produções, como também a produção dos Neabs e de pesquisadores, ligados ou não aos movimentos negros que pesquisavam a questão racial brasileira a partir dos finais dos anos de 1980.

Interessante destacar que muitos entrevistados nesta pesquisa, que defendiam as cotas raciais, entendiam as desigualdades raciais paralelas à pobreza, como observamos na fala de Olga, culminando numa máxima: "todo pobre é negro, todo negro é pobre", como se o racismo fosse originado essencialmente da pobreza e bastaria tirar os negros dela para que todas as suas desigualdades sociais fossem superadas.

Moura (1994) aponta que o processo de abolição da escravatura e o sistema de marginalização social que se seguiu após o final do século XIX no Brasil colocaram os afro-brasileiros igualmente perante a lei, porém, no contexto da sociedade competitiva, ou no capitalismo dependente que se criou, esse princípio, ou norma, não passou de um mito protetor que esconde desigualdades sociais, econômicas e étnicas. Para o autor, os negros foram obrigados a disputar as suas sobrevivências social, cultural ou mesmo biológica numa sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política, educacional, estética e étnica são feitas para que eles permaneçam imobilizados nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas. Assim entendemos que, por trás das resistências às políticas racialmente referenciadas promotoras de justiça social e mitigadoras ou eliminadoras das assimetrias raciais, principalmente na universidade, está o mito protetor que monopoliza os bens materiais e simbólicos pela perpetuação de uma lógica social, distanciando os afro-brasileiros dos bens sociais, dentre estes, a universidade.

Nesta tese, quando destacamos a intersecção de raça e classe no processo de definição política, é para demarcar que esses atravessamentos, dentre outros, fazem parte das trajetórias dos afro-brasileiros em todas as classes sociais, seja na pobreza, seja na riqueza. Sendo assim, analisar os afro-brasileiros como "os pontos fora da curva", no que tange ao acesso à universidade, como fez o professor Alair, pressupõe algumas questões. Entendemos que tal termo pode indicar: a) a sub-representação na história brasileira dos negros nos espaços de poder, prestígio e *status* social, principalmente na universidade; b) que os afro-brasileiros são tão sub-representados, sobretudo nos cursos considerados elitizados, que, quando se pergunta, como aconteceu no processo de coleta de dados desta pesquisa, quantos negros têm nos cursos, faz-se um esforço hercúleo somado a gesticulações embaraçosas; c) que, ao considerar o racismo como mecanismo de desigualdade racial, ter um aluno afro-brasileiro muito "inteligente" ou super-herói é visto como fora da média a ponto de a sociedade, em sua maioria, ainda não aceitá-lo ou quando aceita o faz com a distinção, "muito inteligente", dando a entender que os outros não o são; e d) a raça como categoria sociológica ou

explicativa da realidade, em relação à classe social no Brasil. Na análise social das relações raciais brasileiras, a raça sempre foi subordinada à classe, ou seja, ela era um epifenômeno da classe, uma coisa de segunda ordem ou, simplesmente, não era considerada. Não obstante, as tensões dos movimentos sociais negros, de simpatizantes, de intelectuais, de partidos políticos de esquerda e de sindicalistas, ao longo dos últimos 25 anos, permitiram uma maior aceitação da operacionalidade da raça nos espaços de decisão política do País.

Carvalho (2011) nos adverte quanto ao que pode significar para os afro-brasileiros ou para a sociedade quando se adotam, como mecanismo de inclusão na universidade dos sujeitos excluídos ou sub-representados, única e exclusivamente as cotas para os estudantes de baixa renda, quando se verifica a operacionalidade social do racismo na produção das desigualdades raciais entre negros e brancos no País. Segundo o autor, se abrirmos cotas para os estudantes de baixa renda, de fato ajudaremos indiretamente a muitos indivíduos negros.

No entanto, os dados disponíveis nos alertam para o fato de que os brancos pobres já contam com uma vantagem de escolaridade em frente aos negros. Os dados do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) de 2009 apontam que o percentual de crianças negras de 7 a 14 anos que estão mais de dois anos atrasadas na escola é o dobro do registrado entre as brancas. Enquanto 16,7% dos alunos negros estão nessa situação, entre os brancos, o índice é de apenas 8%. Quando são considerados alunos de um mesmo nível econômico, os brancos têm desempenho acadêmico superior ao dos negros.

Conforme os dados do Portal "Estudando Educação", produzidos pelo economista Ernesto Faria, ao comparar as notas de Matemática e Português da Prova Brasil de 2007, alunos de uma mesma faixa de renda e cor da pele diferente também têm notas desiguais. Tais dados indicam que, entre os 25% de estudantes mais pobres do 5º ano do Ensino Fundamental, a nota dos brancos é, em média, oito pontos superior nas duas disciplinas. Entre os 25% mais ricos, a distância é ainda maior, haja vista que os alunos brancos atingem 24 pontos a mais em Português e 25 a mais em Matemática.[173]

Nesse sentido, ao abrirmos cotas apenas para pobres, independente de sua cor, estaremos, na verdade, contribuindo para a reprodução ou até mesmo a intensificação das desigualdades dentro desse segmento dos pobres brasileiros. Há um ponto diferencial em que o branco pobre

[173] Tais dados foram extraídos deste endereço eletrônico: <http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2011/11/noticias/minuto_a_minuto/nacional/1032561-criancas-negras-atrasadas-na-escola-sao-o-dobro-das-brancas.html>. Acesso em: 20 set. 2014.

está em melhores condições e isso possibilitará ainda mais a vantagem desse grupo que poderá utilizar esse novo capital cultural na busca de uma melhor posição no mercado de trabalho. Quando se opta por essa direção, há uma postergação ou piora da desigualdade racial brasileira. Enfim, faremos uma Ação Afirmativa de classe a expensas de continuar discriminando os negros, cientes de que o fazemos.

Para Carvalho, tal dificuldade se dá em não compreender esse problema por tanto tempo silenciado e mascarado pela nossa elite intelectual e pelas instâncias de decisões políticas do Estado brasileiro. Assim, uma das formas de reversão desse processo é começar a transformar as desvantagens dos afro-brasileiros no Brasil e privilegiá-los conscientemente, sobretudo naqueles espaços em que a ação compensatória racialmente referenciada tenha maior poder de multiplicação.

Outros aspectos no debate contrários às Ações Afirmativas etnicamente referenciadas inseridas nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa foram destacados:

> No Brasil, que se diz um país não racista, então não teria que existir essas cotas raciais [...]. ***Os negros não deveriam ter uma coisa diferente,*** até porque ***uma pessoa branca pode se sentir negra*** [...]. Mas ***as próprias pessoas que são da raça negra ou indígena, elas mesmas são racistas com elas próprias*** [...]. A minha vó mesmo, ela é negra e tudo dela é assim: 'Ah, ***porque isso não dá certo, porque a gente é preto'***. Isso pra mim não existe, e ***ela não é a primeira e nem a última pessoa que vou ver fazendo isso, porque isso aí a gente vê diariamente, e os negros mesmos são assim.*** Eu discordo, acho que as cotas raciais não deveriam existir (MARINA, branca, cotista, Curso de Odontologia, 7-11-2012).

> Cor da pele não deve entrar no mérito, com isso você adquire um ***complexo de inferioridade*** que o próprio governo tá te dando [...]. ***Não é a cor da pele que vai fazer um cidadão entrar ou não na universidade*** [...]. ***Agora... eu sou privilegiada porque eu sou negro, eu sou indígena? [Bate mesa].*** Pra mim, ***o ser humano ele é qualquer um, independente da condição socioeconômica dele, ele precisa ser respeitado em função disso aí*** (PENHA, branca, professora do Curso de Odontologia, CBM-Ufes, 15-10-2012).

> O negro estudou na mesma escola pública que eu, teve os mesmos professores, tudo, as mesmas coisas que eu, e ***agora ele vai ter mais vantagem*** do que eu? Não, ele tem cérebro, tem mão, tem pé, igual a mim, normal. Não é porque a cor dele tem mais melanina que ele terá mais chance, não! Sou contra as cotas raciais (MARGARETH, branca, cotista, Curso de Odontologia, 7-11-2012).

Esses argumentos são muito comuns e diversos no debate das cotas. Eles geralmente sempre aparecem não apenas no debate da inclusão dos negros na universidade, mas na própria temática racial brasileira sob variados prismas analíticos e políticos. As pessoas dialogam com as matrizes discursivas que legitimam os argumentos contrários às Ações Afirmativas de

combate às assimetrias raciais apontadas por Paixão (2008b) e com as teses da intransigência calcadas em elementos conservadores elencados por Hirschman (1992).

Tanto nas falas das alunas Marina e Margareth quanto na da professora Penha, do Curso de Odontologia, encontramos uma explicação que de alguma maneira resguarda a ideia de uma democracia racial brasileira. Isso se dá seja porque "o País não se diz racista", por isso as cotas raciais seriam um contrassenso, seja porque o "ser humano na realidade social é qualquer um independente de condição socioeconômica", seja porque, na escola, em relação aos brancos, os negros "têm as mesmas coisas e os mesmos professores", seja porque eles também "têm cérebro, mão, pé", igual a Margareth, seja porque são "normais". Enfim, as mesmas oportunidades educacionais, o que não justificaria as cotas raciais pelo fato de a "pele do negro ter mais melanina". Aqui há a evidência muito forte da matriz *racial-democrático* que constrói a ideia de uma nação livre de preconceitos, conflitos e ódios raciais, baseando-se em relações harmoniosas de seus grupos étnicos e raciais; assim, como na matriz liberal, em que, independentemente dos usos nefastos e perversos das identidades dos sujeitos nas práticas sociais, estes devem ter um tratamento exclusivo da isonomia, em que as particularidades são suprimidas pelo princípio universalista. Tal decisão analítica se direciona na negação dos conflitos sociais, do racismo e da manutenção do *status quo* étnico e social, assim como da perpetuação dos privilégios dos que, de um lado, defendem o princípio da igualdade de todos, mas que "sempre são mais iguais que os outros".

Outra unanimidade nas falas das duas alunas e da professora do Curso de Odontologia é a ideia de que as cotas etnicamente referenciadas seriam uma forma de "privilégio", uma "vantagem" ou uma "coisa diferente" para os negros por causa de sua pele, mas ambas as alunas discordam disso, inclusive de forma áspera, como a professora falou na entrevista ao ficar vermelha e *bater na mesa* de forma contundente ao tocar na argumentação oposta às cotas raciais. Tal argumento ancora-se num *efeito perverso* (HIRSCHMAN, 1992), visto que as cotas raciais dariam vantagens aos negros e aos indígenas e prejudicariam os brancos, levando a objetivos contrários à inclusão, conforme proposto por elas.

No fundo, a negação da operacionalidade da raça e a manutenção dos papéis sociais na produção de desigualdades entre os grupos étnicos ficam evidentes. De raças biológicas, fictícias nas relações interpessoais e institucionais, elas se tornam raças sociais. As raças relacionam-se com categorias biológicas, mas têm muito mais a ver com as relações sociais que as constituem e modificam. Como já destacamos na tese, as raças são categorias

históricas, transitórias, que se constituem socialmente, e os fatores fenotípicos têm uma lógica definidora de identificação, seja de inclusão, seja de exclusão. No entanto, os traços raciais visíveis e fenotípicos, muitos negados pelas alunas e pela professora do Curso de Odontologia, como mecanismos de definição de políticas de acesso ao sistema universitário, são ressignificados, construídos ou transformados na trama das relações sociais. Nesse sentido, Carvalho (2011, p. 102) esmiúça e esfarela as relações raciais entre negros e brancos no Brasil, lida pelos conservadores pela lente da democracia racial e pela negação da operacionalidade da raça:

> Todos nós, brancos, nos beneficiamos cotidianamente, e de um ***modo ilícito,*** por vivermos em uma sociedade racista. São inúmeros privilégios, pequenos, médios e grandes, que nos ajudam a ***manter vantagem e concentrar mais recursos.*** Na medida em que o racismo brasileiro opera no cotidiano, nós, brancos somos diariamente favorecidos com algum capital (social, econômico, cultural) que foi distribuído desigualmente segundo critérios raciais: do tempo menor de espera para ser atendido no espaço público a uma carta de recomendação, a um contato importante no mundo do trabalho, a um reforço psicológico da imagem pessoal, ou a uma nova fonte de renda. Ser branco no Brasil é levar vantagem diária sobre os negros. Mesmo não existindo raças no sentido biológico do termo, a representação social da diferença é racializada fenotipicamente – basta olhar para a televisão, das novelas à publicidade.

Portanto, o conservadorismo das proposições negativas às políticas de promoção da igualdade racial de fato protege o que está em jogo na distribuição desigual de direitos, de justiça social e de uma cidadania plena no acesso à universidade e às chances sociais que tal caminho possibilita para os sujeitos coletivos historicamente excluídos ou sub-representados na academia.

No depoimento de Marina, atingindo a questão de quem seria negro no Brasil, há o argumento de que as cotas raciais, as "coisas diferentes", não dariam certo, pois "uma pessoa branca pode se sentir negra", daí a inviabilidade social e a inconsistência política das cotas para negros. Marina também, ao mesmo tempo em que indica a possibilidade de um branco ser negro para se beneficiar das cotas raciais, fala, dando exemplo da própria avó, que os próprios negros e indígenas são racistas, que matam suas respectivas identidades e que não será a "primeira e nem a última vez" que verá alguém sendo racista consigo próprio, pois isso é do quotidiano ou porque "os negros mesmos são assim". A matriz *racial democrática* dá pistas para entender o argumento de Marina. Essa corrente aposta no fundamento da cultura miscigenada brasileira como mote alimentador da democracia racial, seguindo os pressupostos de Gilberto Freyre, haja vista que, pela dinâmica da mistura, seria impossível definir 'quem é negro no Brasil'. Diante disso, as Ações Afirmativas seriam um "tiro no

escuro", já que, além da dificuldade de se saber "quem é quem", há o problema de que o próprio negro é racista, como se a culpa fosse dele, pois ninguém mandou ele ser racista com o seu grupo, e agora fica inventando moda e "coisas diferentes" na universidade, tornando isso um absurdo, dando a entender que o racismo é do próprio sujeito que o vive.

A dificuldade que a política afirmativa para negros teria pelo fato de que brancos poderiam se definir como negros ou pela dificuldade de definir quem seria negro no País, como apontado na fala de Marina, relaciona-se com o desejo latente que o Brasil desenvolveu com a lógica do branqueamento. Lógica essa dolorida para quem é negro, cujo autoflagelo de sua identidade é um caminho de fuga para uma sensação mais indolor. As marcas raciais facilmente identificadas do negro, como a cor de cabelo, a pele, o tipo de nariz e boca, que são distinções fenotípicas causadoras de dor, violência e racismo em todos os espaços sociais no Brasil, em momentos de mecanismos inclusivos de combate às assimetrias raciais, deixam de existir em detrimento de borras identitárias em que o próprio branco pode ser negro. Na identificação do "elemento suspeito" nas batidas policiais, em muitas partidas de futebol, nos critérios de "boa aparência", nos elevadores de serviço, nas paradas racistas feitas por muitos porteiros de prédio, as borras ou a alta cromação de pele para definir os estigmas para os negros se esfacelam, são inexistentes, mesmo considerando, como aponta a matriz geneticista a partir da biologia molecular, que muitos brasileiros aparentemente brancos carregam marcadores genéticos africanos e podem se dizer um afrodescendente, o mesmo valendo para os negros que carregam marcas europeias que podem ter o título de eurodescendentes.

Entendemos que os conceitos de negro, de branco e de mestiço têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico, portanto eles não têm o mesmo sentido. Assim, se, na cabeça de um geneticista contemporâneo, a raça não existe, na representação coletiva de diversas populações contemporâneas existem raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas, como a cor da pele e outros critérios morfológicos. Portanto, é a partir dessas raças fictícias ou "raças sociais" que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2004, 2006).

Para entendermos a "falsa projeção" dos processos de racismo para o próprio sujeito que o sofre inserida na argumentação da aluna Marina, a Psicologia Social do Racismo produziu várias análises que contribuíram, numa dimensão crítica, para o avanço teórico-prático da questão. Uma das pensadoras dessa corrente, Bento (2002), aponta que o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro, pois, descontente e desconfortável

com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.

Piza (2002), uma das raras estudiosas brancas brasileiras que se dedicou ao estudo da questão racial a partir dos brancos, entende que, no discurso dos brancos, é patente uma invisibilidade, uma distância e um silenciamento sobre a existência do outro, pois ele não vê, não sabe, não conhece, não convive. Tal silêncio se mantém quando a discriminação não é notada pelo branco ou quando este se sente desconfortável quando tenta abordar assuntos raciais, como a professora Margareth, ao ficar vermelha, nervosa e ter batido na mesa várias vezes quando falava das cotas raciais. Ser branco é isentar-se de pensar o significado de ser branco num país racista, é a possibilidade de escolher entre revelar ou ignorar a própria branquitude, enfim, de não nomear-se como pessoa branca.

Com base em Frankenberg, Piza, (2002) define branquitude a partir do significado de ser branco num universo racializado. Branquitude é um lugar estrutural de onde o branco vê os outros e a si mesmo. É uma posição de poder não nomeada e experenciada numa "geografia social de raça" como lugar confortável e de onde se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo, sensação essa que representa nada além da própria individualidade de ser branco. Assim, "[...] quem inventa o negro do branco é o branco. E é este negro que o branco procura incutir no outro. Quem transforma o índio em enigma é o branco. Nos dois casos, o branco é o burguês que encara todos os outros como desafios a serem desfeitos, exorcizados, subordinados" (IANNI, 1992, p. 120).

Na descrição desse processo, o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos, encarados como não tão humanos. Portanto, ao mesmo tempo em que o branqueamento foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, essa mesma elite aloca-o como um problema do próprio negro. A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele, quando se quer pesquisar ou falar de racismo, é estudado, dissecado, problematizado: "Ah, o próprio negro é racista". Assim, o foco da discussão é o negro e há um silêncio sobre o papel do branco nas relações raciais brasileiras (BENTO, 2002).

Portanto, se o silêncio do branco, de um lado, é uma forma de isentá-lo dos processos de dominação, por outro, as desigualdades raciais para ele darão privilégios e riquezas, ao mesmo tempo em que os sujeitos que sofrerão os prejuízos dessas relações são os seus próprios algozes. Assim,

> [...] O legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma *herança simbólica e concreta* extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há *benefícios concretos e simbólicos* em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. *Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros:* no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra etc., etc. (BENTO, 2002, p. 27).

Seguindo os argumentos contrários às cotas étnico-raciais, na perspectiva de se aceitar as cotas sociais baseadas na renda, a aluna Luciana, do Curso de Medicina, apresenta ricos e interessantes argumentos com outras facetas:

> ***Cota, independente de ser social, étnica, é uma política de pão e circo [...].*** Simplesmente você selecionar um espaço pra que outras pessoas venham e compartilhem a universidade, ***isso não é inclusão social, é exclusão social.*** Porque você está excluindo os demais e aquela minoria que está sendo colocada ali***. Porque não é uma coisa natural, é uma coisa que você está de certa forma impondo [...]. Quando a gente estabelece limites, regras, não se tá deixando que as coisas fluam naturalmente*** [...]. ***Não vejo que cota racial seja uma resolução de problema real,*** porque, ***quando você julga pela cor da pele, você acaba tendo um critério muito subjetivo, não real e não adequado à realidade*** [...]. Não me incomodou a questão da cota social, porque entendo que as pessoas têm baixa condição socioeconômica e são prejudicadas [...]. ***O que a gente tem de estético não faz da gente um produto de tudo que a gente é ou do que a gente deriva*** (LUCIANA, japonesa, não cotista, Curso de Medicina, 17-10-2012).

A riqueza da fala de Luciana contrária às cotas étnico-raciais remonta ao famoso termo do período romano, "a política de pão e circo". Era uma política por meio da qual os líderes romanos lidavam com a população em geral, mantendo-a fiel à ordem estabelecida de maneira a conquistar o seu apoio. Essa frase é originada na Sátira X do humorista e poeta romano Juvenal, por volta do ano 100 d.C., que criticava a falta de informação do povo romano, que não tinha qualquer interesse por assuntos políticos e só se preocupava com o alimento e o divertimento.[174] Tal relação, nas entrelinhas, é para indicar que as cotas étnico-raciais é um mecanismo das elites ou do governo para "enganar" o povo negro e indígena de maneira a mantê-los dentro da ordem estabelecida, fora ou sub-representados na academia, cujo

[174] A fonte de tal informação histórica é: <http://www.infoescola.com/historia/politica-do-pao-e-circo/>. Acesso em: 10 set. 2014.

processo não é promotor de inclusão ou um "compartilhamento" da universidade, mas, sim, uma exclusão social.

Esse raciocínio dialogado com a realidade social é inconsistente. Primeiro, porque tira toda a historicidade das demandas da população negra ao longo dos anos, ligada aos mecanismos de desigualdades raciais do País, assim como o protagonismo das lutas dos movimentos sociais negros e indígenas em prol de Ações Afirmativas, como vimos no Capítulo 3. Segundo, porque entender as cotas étnico-raciais como mecanismo ludibriador do povo é invisibilisar as insatisfações teóricas, políticas, sociais e jurídicas das elites econômicas e simbólicas do País destinadas às destruições dos mecanismos inclusivos na universidade, como são os casos das cotas para negros, indígenas e pobres.

De acordo com a pesquisa do *Datafolha*, de 2006, feita com 6.264 pessoas acima de 16 anos, 55% dos entrevistados com nível superior são contra as cotas raciais. Das pessoas com renda familiar acima de dez salários mínimos e brancas, que são apenas 2% da população brasileira, segundo a Pnad, apenas 39% são favoráveis às cotas raciais, contra 57% dos que não concordam com elas[175]. Por outro lado, a maior taxa de aprovação (71%) das cotas raciais ocorre entre as pessoas com escolaridade fundamental e negras. Já entre os que ganham até dois salários mínimos, o índice de aprovação é de 70% (DATA FOLHA, 2006). De alguma maneira, boa parte das elites econômicas e simbólicas do Brasil, cuja maioria é branca, é reacionária a uma transformação da lógica de acesso à academia que desestabiliza formas protetoras dos espaços de poder e de decisão política, assim como a maioria dos que estão sub-representados ou ausentes da universidade apoiam uma medida que tenta diminuir o fosso racial no ensino superior. Então:

> Os que excluem e os excluídos não formam os continentes apartados sem conexão. Muito pelo contrário, fazemos parte de uma economia única que diz respeito tanto à ordem material como à ordem psíquica da sociedade nacional. O expurgo de um outro racialmente marcado como inferior é o gesto no qual se assenta e do qual depende a identidade mesma do sujeito pós-escravista branco. Este gesto reproduz, nas profundezas do psiquismo historicamente formado, a subjetividade da elite, que afirma o ser como ser-mais frente ao menos-ser dos excluídos, necessitando destes. Nessa economia canibalística, alterar a relação desigual das partes ameaça não somente a posição, mas também a identidade mesma do sujeito de elite, ao tocar sua relação hierárquica de mais-ser em relação a outros que são-menos, geralmente marcados racialmente (CARVALHO, 2011, p. 60).

[175] A pesquisa consultada não detalha o restante (4%) da opinião dos sujeitos que responderam acerca das cotas raciais.

Se as cotas étnico-raciais são vistas como políticas de pão e circo, tal argumento se aproxima das teses intransigentes da perversidade e da futilidade de Hirschman (1992). A primeira porque as cotas étnico-raciais não melhorarão as desigualdades entre os grupos aumentando ainda mais o problema que tende a resolver, levando a objetivos contrários aos que se propôs, já que elas são para ludibriar o povo. E a segunda porque, por serem políticas manipuladoras das elites, elas se constituem como infrutíferas e irrelevantes, incapazes de alterar as desigualdades que tentam combater.

A Ação Afirmativa é uma discriminação positiva. Alguém vai ser especificado na definição da política, portanto as cotas, como indica Luciana, irão, de alguma maneira, "prejudicar" os demais, "excluindo-os". Um raciocínio básico na contramão desse argumento é: se há uma sub-representação negra, indígena e de pobres na universidade e as cotas aumentariam o número desses sujeitos diminuindo essa desigualdade, elas seriam uma política justa, e os outros grupos não "beneficiados" por elas não seriam prejudicados, já que se encontram em maioria na universidade. Mas, se fossem prejudicados, o prejuízo seria menor, porque o tratamento desigual é inferior ao motivo pelo qual ela foi instituída, daí não haveria problema, como também o objetivo delas seria incluir os que não estão ou que estão em desvantagens de acesso. Assim,

> [...] qualquer critério adotado colocará alguns candidatos em desvantagem diante dos outros, mas uma política de admissão pode, não obstante isso, justificar-se, caso pareça razoável esperar que o ganho geral da comunidade ultrapasse a perda global e caso não exista uma outra política que, não contendo uma desvantagem comparável, produza, ainda que aproximadamente, o mesmo ganho (DWORKIN, 2002, p. 350-351).

As cotas raciais, de acordo com Luciana, como mecanismo inclusivo, não seriam "coisas naturais", já que elas são imposições de "limites" e "regras", de maneira a não permitir que "as coisas fluam naturalmente", haja vista que tais políticas não são uma "resolução de problemas reais", por se utilizarem de "critérios subjetivos".

Alguns dados apontam que, de fato, há um problema real, doloroso e injusto para os afro-brasileiros, que se acumulou há anos, que justificaria políticas estatais etnicamente referenciadas de inclusão também na universidade. Nas décadas de 1980, 1990 e 2000, as pesquisas do IBGE constataram que o Brasil ficou mais urbanizado, mais escolarizado, com mais renda em relação às décadas de 1940 e 1950. No entanto, constatou-se que, mesmo com esses avanços sociais, as desigualdades raciais com caráter estrutural e institucional permaneciam entre negros e brancos no País. E foi diante desse contexto que houve um

adensamento das reivindicações por ações afirmativas pela comunidade negra apoiada por organizações partidárias, acadêmicas e por muitos movimentos sociais (SILVÉRIO, 2012b).

De acordo com dados do IBGE de 2000, há uma seletividade econômica e étnico-racial do ensino superior brasileiro que continua intensa, pois o segmento composto pelos 20% mais ricos ocupa 70% das matrículas no ensino superior brasileiro, ao passo que os 40% mais pobres ocupam apenas 3% das vagas. De modo equivalente, 78,5% dos estudantes do ensino superior são brancos, apesar de os brancos representarem 55% da população brasileira, 52% do total de estudantes (em todos os níveis de ensino e de todas as idades) e 58% dos estudantes do nível secundário (IBGE, 2000).

Partimos do pressuposto, nesta tese, de que "Todo racista é contra as cotas raciais, mas nem todos anticotas raciais são racistas", haja vista que ser contra ou a favor a tais políticas mostra a diversidade de ideias e de encaminhamentos político-ideológicos e, de alguma maneira, evidencia os interesses sociais em jogo, portanto o conflito social é exposto. No entanto, admitir uma oposição contrária às políticas afirmativas se encouraçando na negação das desigualdades raciais, do racismo e do preconceito institucionais e interpessoais para a população afro-brasileira e indígena, na ideia de "não existir um problema real", entendemos que, no fundo, é uma tentativa política de naturalização dessas desigualdades de maneira a mantê-las e tirar proveito delas. Tal crítica tem muito a ver com a argumentação acima da aluna Olga do Serviço Social ao, incisivamente, contrariar os discursos amparados por um determinismo biológico e um naturalismo que tira da própria organização sócio-histórica e cultural os processos de exclusão e de assimetrias raciais desenvolvidos nas relações sociais brasileiras.

Chauí (2001) analisa que o autoritarismo social brasileiro opera pela naturalização das desigualdades econômicas e sociais, do mesmo modo que há uma naturalização das diferenças étnico-raciais, colocadas como desigualdades entre superiores e inferiores, das diferenças religiosas e de gênero naturalizando outras formas visíveis de violência. Para a autora, as diferenças são colocadas como desigualdades, e estas como inferioridade natural ou como monstruosidades. Compreendemos que a naturalização das desigualdades étnico-raciais engendra na sociedade civil resistências teóricas, ideológicas e políticas no processo de identificação e combate às desigualdades e à prioridade das políticas públicas, principalmente no ensino superior.

Na contraposição disso, há que se desconstruir essa naturalização, e isso se encontra no eixo estratégico de redefinição dos parâmetros de uma sociedade mais justa e democrática. É nesse ponto que a questão da desigualdade racial, além de outros aspectos, precisa ser incorporada como elemento central, e não como "problema irreal", inexistente, do debate na promoção de uma sociedade mais igualitária e com mais cidadania plena para os afro-brasileiros (HENRIQUES, 2001).

Ao apregoar a necessidade das cotas sociais na universidade por entender apenas os problemas socioeconômicos vividos pelos afro-brasileiros, Luciana, do Curso de Medicina, não vê a "cor de pele" ou as questões étnico-raciais como mecanismos definidores de política pública de inclusão. Tal fato se justifica, segundo ela, porque o que temos de estético não "faz da gente um produto de tudo que somos ou derivamos". É uma argumentação interessante se as marcas raciais negras e indígenas encrustadas no imaginário coletivo e estruturadas nas instituições sociais brasileiras não fossem vistas como instrumento de violência, de dominação, de invisibilidade e de exclusão, como num dos casos de se confundir muitos negros trabalhadores e honestos com elementos suspeitos nas relações sociais:[176] "Tá roubando o carro aqui, negão?", "Não, pelo amor de Deus, o carro é meu!". "Fala vai, no mínimo você tem três passagens, sua cara não nega, negão!".[177] Tal fato também é muito representado em músicas populares: "Mão pra cabeça, se correr leva no peito, o negro na favela é sempre o elemento suspeito. O negro só tem a tal notoriedade quando carrega bandeja na televisão".[178] Ou, no caso do índio Galdino, também elucidativo, pois jovens brancos de classe média em 1997 o mataram alegando que ele era mendigo. Ter pele branca, pele negra, corpo e identidade indígenas e a "cara da pobreza", num país estruturado por racismo, preconceito e discriminação de classe social, diz muito de quem vai ter privilégio por possuir

[176] Em 21 de dezembro de 2012, a Polícia Militar (PM) de Campinas oficializou uma Ordem de Serviço do Comandante da PM Ubiratan de Carvalho Góes Beneducci para que seus policiais abordassem jovens negros e pardos, com idade entre 18 e 25 anos, da região do bairro Taquaral, uma das áreas mais nobres da cidade. Segundo tal determinação dirigida ao Comando-Geral de Patrulhamento da região, as pessoas que se enquadram nessa categoria são consideradas suspeitas de praticar assaltos a casas na região e devem ser abordadas prioritariamente. O documento oficial dizia que se deviam focar "[...] abordagens a transeuntes e em veículos em atitude suspeita, especialmente indivíduos de cor parda e negra, com idade aparentemente de 18 a 25 anos, os quais sempre estão em grupo de 3 a 5 indivíduos na prática de roubo a residência daquela localidade". Tais informações e a Ordem de Serviço foram encontradas neste endereço eletrônico: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/01/23/ordem-da-pm-determina-revista-em-pessoas-da-cor-parda-e-negra-em-bairro-nobre-de-campinas-sp.htm?>. Acesso em: 10 set. 2014.

[177] Trecho da discriminação racial praticada por seguranças do Carrefour em São Paulo e vivenciada pelo técnico em Eletrônica Januário Alves de Santana, em 2009. Esse trecho é uma transcrição nossa extraída da reportagem da Record, cujo vídeo se encontra neste endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=2bgxV9qdq1Y>. Acesso em: 10 set. 2014.

[178] Trecho da música *Elemento Suspeito*, composta pelos compositores Yvison Pessoa e Gerson da Banda e cantada pelo grupo "Quinteto em Branco e Preto".

mais capital simbólico e econômico ou menos riqueza cultural e reconhecimento material, ou quando não é violentado e morto por estar inscrito numa corporeidade e numa estética categorizadas socialmente por marcas da inferioridade e do perigo.

As marcas inferiorizantes direcionadas no imaginário e nas práticas coletivas quanto a ser negro no Brasil não o impedem de sofrer discriminação racial mesmo no processo de ascensão socioeconômica ou quando já a atingiu. Daí a dimensão que destacamos nesta tese de que os afro-brasileiros sofrem as agruras do racismo em todas as classes sociais. Considerando que muitas vezes ter poder material, econômico, escolaridade alta e *status* social, quando não é desconsiderado por mentalidades e práticas racistas, tais condições são de fato um ingresso de aceitação e de tolerância. Ser pobre e negro, evidente, como mecanismos de hierarquia social se maximizam quanto ao sofrimento das opressões sociais. Tal fato podemos ver abaixo numa fala de um aluno negro do Curso de Direito que, mesmo sendo contra as cotas raciais, admite o problema racial vivido em sua pele quando está trabalhando como estagiário num Fórum:

> Mesmo sendo negro, não sou a favor das cotas raciais. Prefiro que tenha as cotas sociais [...]. Mas, creio que os negros sofrem racismo, sim, mas é muito mascarado, obviamente, né? Até porque a questão da discriminação racial já vem sendo batida pelo menos nas três e quatro últimas décadas, e todo mundo do 'pessoal do politicamente correto' fala: 'Não, eu não tenho preconceito, é isso e aquilo'. Mas, eu percebo, por exemplo, se eu chego... eu não costumo vir bem arrumado, e se eu chego aqui de chinelo, entendeu? As pessoas já olham meio diferente, né? Quando chego ao Fórum, é muito interessante [risos], porque você tem a Vara de Inquéritos Criminais, que tem os presos ou as pessoas que foram presas ou têm algumas pendências com a Justiça. Elas têm que estar mantendo esse contato pra Justiça tá monitorando [...]. Eu estava subindo pelas escadas [...] aí um próprio desses ex-condenados chegou e falou: ***'Ei irmão? Você está indo lá ver e falar com o pessoal da Justiça aí também?*** Você sabe onde é? Qual é a sala?'. Eu falei [risos]: 'Não, cara, eu trabalho aqui' [risos]. Então, você observa o racismo! Eu entrando no Fórum também as pessoas não me veem ali como estudante de Direito, acham que sou um ***cliente da Justiça,*** mas não como um trabalhador, um estagiário dali. Você percebe na face das pessoas essa discriminação racial, óbvio que elas não falam (ISAÍAS, negro, cotista, Curso de Direito, 14-12-2012).

Algo digno de nota na fala de Isaías é uma ambiguidade. De um lado, ele prefere estritamente as cotas sociais para pensar a inclusão dos negros, porque, segundo ele, estes não podem ter um "benefício maior" com as cotas raciais, pois "não é porque eu sou negro que eu vou ser beneficiado em detrimento de outras pessoas". De outro, ele reconhece que no Brasil "os negros sofrem racismo" que, entretanto, "é muito mascarado", apesar de que "negro pobre e branco pobre estão no mesmo patamar, eles têm os mesmos professores, os mesmos problemas" e, por isso, "os brancos precisam de menos ajuda?".

Interessante notar que Isaías entende a viabilidade apenas das cotas sociais para incluir os negros no ensino superior, mesmo sofrendo na pele o racismo quando é confundido como "cliente da justiça". Ou seja, talvez, ao assumir a relevância das cotas raciais, Isaías demarcaria diretamente a sua identidade negra e todas as consequências negativas que isso acarreta em sua subjetividade numa sociedade racista como a brasileira. Por que isso ocorre? Um das pistas é que, no caso de Isaías, há um "autoflagelo" da identidade negra, muito próximo do que Du Bois (1999) chamou de "dupla consciência" (*double consciousness*). Esse conceito é relevante para entendermos a ideia de que "é o próprio negro que produz a negação de sua identidade" ou de que "são eles os racistas". O autor descreve o impacto negativo que o racismo tem sobre a subjetividade, identidade e dignidade do afro-americano que vê a si mesmo e o mundo pelos *olhos do outro*. Esse dualismo, enquanto dicotomia cultural, implica um conflito psicológico para os negros que dilaceram a si próprios como resultado da internalização da imagem do outro, simultaneamente rejeitado e desejado, construído pelo discurso hegemônico branco dominante. Assim para o autor, os negros vivem uma certa dualidade, dividindo-se entre as afirmações de particularidade racial e o apelo aos universais modernos que transcendem a raça, que acabam por provocar uma redefinição do sentimento de pertença.

Uma outra questão é que, a ambiguidade indicada na fala de Isaías aproxima-se da matriz culturalista contemporânea (PAIXÃO, 2008b), que reconhece simultaneamente o racismo no contexto brasileiro, em que ele assume uma variante abertamente racial, e a democracia racial constitui-se como mito numa sociedade dita miscigenada. Essa ideia entende as políticas racialmente referenciadas como uma afronta à sociedade miscigenada, já que elas estariam numa iminência da racialização entre os grupos raciais.

Como alternativa a isso, seria viável, estritamente no combate às assimetrias raciais, a melhoria do ensino público e políticas de combate à pobreza, para dizer que no Brasil o racismo não se constitui como instrumento de desigualdades raciais entre brancos e negros. Isaías indica que tanto os brancos pobres quanto os negros pobres sofrem desigualdades e que políticas de cotas raciais para os negros prejudicariam os primeiros, esquecendo ou invisibilisando que os brancos pobres, mesmo sofrendo as agruras da pobreza ou de outros condicionantes, cujas diferenças são produzidas como desigualdades, raramente sofrem discriminação por ser branco, num país em que tal condição, em relação aos negros,

pressupõe a aquisição e o monopólio dos bens materiais, econômicos e simbólicos, principalmente na trajetória escolar na direção ao ensino superior.

A singularidade do racismo brasileiro, alimentado por uma falsa democracia racial, solidifica relações interpessoais e institucionais nas quais muitos afro-brasileiros, mesmo possuindo diplomas, espaço de poder e riqueza, sofrem discriminação racial e são confundidos necessariamente com bandidos, com funções precarizadas e sub-remuneradas, com religiosos etc. As teses lombrosianas, do homem criminoso do século XIX, muito pautadas num determinismo biológico, em que o criminoso, por pertencer a raças ditas inferiores ou por ter características fenotípicas e morfológicas específicas, já teria propensão ao crime, são muito utilizadas na realidade brasileira, como o exemplo do aluno Isaías, mesmo considerando que não há uma hierarquia biológica entre os grupos humanos com peles distintas e que a maior parte de nossa sociedade nunca leu Cesare Lombroso para ser adepta de suas ideias ou não viveu no século XIX para justificar tais práticas. Tal argumentação corrobora o trecho de uma música brasileira cantada[179] por Elza Soares: "A carne mais barata do mercado é a carne negra".

É o não reconhecimento social dessa singularidade racial vivida pelos afro-brasileiros em "áreas duras" (SANSONE, 1992), como contatos com a polícia, mercado de trabalho, universidade e matrimônio, na definição de instrumentos políticos estatais de superação das assimetrias raciais, que fazem com que a reprodução do racismo ocorra instrumental e simbolicamente tanto na constante melhoria da escola pública quanto na redistribuição das riquezas econômicas para os negros. Sendo assim,

> Temos que ter um ensino público de boa qualidade? Sim, temos, mas só isto apenas não resolve. Se ele for de 'boa qualidade' e racista continuaremos quase no mesmo lugar. Precisamos reconhecer o caráter etnocêntrico e racista da educação brasileira, para dentro da boa qualidade incluir o combate aos racismos e o ensino das culturas afrodescendentes (CUNHA JÚNIOR, 2003, p. 1).

> O racismo se faz presente independente de classe social, gênero, orientação sexual, credo religioso, formação intelectual e outros. Ser negro ou negra numa sociedade racista como a nossa, significa enfrentar cotidianamente os efeitos perversos da discriminação e do preconceito, pois antes de mostrarmos o nosso contracheque ou nosso diploma (quanto o temos!), a nossa *cara preta* já se apresenta ao nosso interlocutor preconceituoso e racista (FORDE, 2006, p. 1, grifos do autor).

[179] A música intitulada *A carne*, cantada por Elza Soares, foi composta por Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capellette.

Daí a importância do reconhecimento do racismo que produz as injustiças simbólicas à população afro-brasileira, que justificaria, no âmbito do Estado, como promotor de políticas públicas sociais, as Ações Afirmativas etnicamente referenciadas, por exemplo, as cotas étnico-raciais e a Lei nº. 10.639/2003.

As cotas sociais, como vimos nos gráficos da própria universidade aqui apresentados, aumentaram, de maneira geral, o percentual de negros e de pobres na Ufes, fato esse salutar na democratização do ensino superior brasileiro. Não obstante, quando verificamos de forma detalhada, principalmente, nos cursos mais prestigiados e elitizados, como Direito, Odontologia, Medicina, Arquitetura, Psicologia e Engenharias, os negros, mesmo considerando o grupo de cotistas, ainda são minorias ou, em muitas salas desses cursos, estão ausentes, como constatamos nas falas de muitos professores, alunos e na própria observação durante a coleta de dados nos prédios dos cursos. Sobre a sub-representação ou até um pequeno aumento de negros depois das cotas sociais, temos:

> Nas turmas de Odontologia, os negros não são tantos, ***sempre é a minoria, desde sempre.*** Desde quando entrei aqui, na universidade, em 1986, eu percebo que são poucos. Até na época, lembrando eu enquanto estudante, eram pouquinhas pessoas negras, coisa de duas ou três [...]. Aqui, no nosso setor, na Odontologia, acho que não tem professor negro. Tem um que poderia variar, poderia ser chamado de mestiço, acho que um (PENHA, branca, professora do Curso de Odontologia, CBM-Ufes, 15-10-2012).

> Na minha sala, negro, negão assim, igual eu, acho que só eu mesmo, né? [risos]. No curso como todo do Direito, eu observo... ***dá para contar com os dedos das mãos, acho que umas dez pessoas negras,*** é... aqueles morenos, pardos, assim, um pouquinho mais claro que você, né? Aí..., negro igual eu você conta dez! Você observa nas turmas que vão entrando, não passa de duas, três pessoas (ISAÍAS, negro, cotista, Curso de Direito, 14-12-2012).

> Sou da primeira turma de cotas [...]. Quando entrei aqui, o que você via era ***menina loirinha usando terninho***. Eu via aquele ***padrão mais ou menos homogêneo.*** Não me lembro de nenhum negro, pelo que eu via passar no corredor, não tinha negros, não [...], eram muito poucos negros e índios. Acho que indígena nunca vi, agora, ***em termos de pessoas negras, a gente começou a ter uma mudança, pois têm mais pessoas negras aqui no Direito, depois das cotas sociais*** (ALAMARA, branca, não cotista, Curso de Direito, 14-12-2012).

A pergunta da existência de negros como alunos e professores causava estranhamentos, incômodos e às vezes constrangimentos, principalmente quando o sujeito da pesquisa tinha um discurso contrário às cotas étnico-raciais acoplado a uma negação e a uma invisibilidade do racismo como mecanismo de desigualdade. Tais incômodos eram acompanhados de nervosismos, apreensões, rostos vermelhos, batidas nas mesas e contradições nas falas, como se o paradoxo entre os argumentos dos sujeitos sobre a rejeição às cotas raciais e a própria

realidade desigual entre os grupos raciais do próprio curso viesse à tona. Realidade desigual esboçada na fala da professora Penha que, desde sua trajetória como aluna até quando professora da Ufes, vê a presença de negros na Odontologia como uma "minoria, desde sempre", assim como na fala do aluno Isaías, ao apontar que "dá para contar com os dedos das mãos" a presença de negros no Curso de Direito. Entretanto, mesmo indicando a sobre-representação de brancos e "meninas loirinhas usando terninho" culminando num "padrão" ou numa homogeneidade de raça e de classe do curso, tanto antes como depois das cotas sociais, a aluna Alamara, do Direito, evidencia que, "em termos de pessoas negras", a partir das cotas adotadas pela Ufes em 2008, começou "a ter uma mudança", mesmo considerando a ausência de indígenas.

Temos que entender que um grande percentual de alunos que entram pelas cotas sociais da Ufes, principalmente nos cursos mais prestigiados socialmente, são oriundos dos cursos técnicos do Ifes, cujo perfil majoritário dos discentes é a cor branca e com rendimento econômico elevado, haja vista que, como já apontamos, o corte de renda de cotista da Ufes era de até sete salários mínimos. Mesmo apontando o avanço para a universidade e para o Espírito Santo, a adoção das cotas sociais para uma grossa camada sub-representada no ensino superior brasileiro, tal política de alguma maneira não contempla em sua totalidade o público-alvo que deveria atingir, já que o próprio modelo abre margens para outros públicos, mas, por se restringir apenas ao critério de renda e de origem escolar pública, exclui o critério étnico-racial.

Sobre a explicação de motivos pelos quais alunos e professores negros estão em menor número ou ausentes em salas ou turmas de cursos mais elitizados e brancos, os sujeitos da pesquisa apontam os seguintes argumentos:

> Entrei na Ufes pra lecionar em março de 1979. Vejo ***a presença de negros*** aqui muito pouco, infelizmente. Diria até que ***é uma exceção,*** muito pouco, o que a gente lamenta [...]. Professores negros também são muito poucos aqui, na Medicina. Mas, agora, isso não justifica as cotas pra aumentar a quantidade de negros, né? [...] O que se tem que fazer é dar ***condições pra que os negros tenham as mesmas competências que os brancos,*** e não dar cotas [...]. ***Nós temos que apostar na competência. Então, se um negro quer entrar, ele tem que ser competente, porque é um meio acadêmico*** [...]. Na Medicina são 80 vagas. Para mim essas vagas deveriam ser pra quem? Para os melhores 80 classificados [...]. As cotas são uma maneira da gente não enfrentar as dificuldades, né? ***Por que não cria uma instituição federal fundamental e o médio boa para quem é pobre, com os melhores professores?*** [...]. O Estado tem que chegar aonde precisa ir, e não ficar dando cota, bolsa disso, bolsa daquilo. Gente, não é disso que estamos precisando! Temos que distribuir melhor a renda, né [...]. Enquanto não acontecer isso, nós vamos viver com cotas, cotas, cotas e cada vez mais cotas, ***daqui a pouco não sobra***

> ***nem vaga pra quem é competente!*** (AÉCIO, branco, professor do Curso de Medicina, CBM-Ufes, 17-10-2012).

> Rapaz, na minha sala quase não tem negro [...]. Eu sinceramente não sei por que tem poucos negros na Psicologia [...]. ***As cotas raciais não influenciam em aparecer mais negros como alunos aqui,*** não influencia porque ***é uma decisão que a pessoa faz. Psicologia não é um curso fácil, vamos dizer assim, [...] é um curso muito concorrido que demanda bastante dedicação.*** É onde a prova das discursivas é uma das mais criteriosas em relação das outras bancas, e quando se entra não é coisa fácil de se levar: 'Ah, li o texto e acabou!'. É um curso que te faz pensar, que ***abre horizontes e que faz abrir sua cabeça*** (ANGÉLICA, branca, não cotista, Curso de Psicologia, 15-8-2012).

É interessante notar que tanto o professor Aécio quanto a aluna Angélica, ao mesmo tempo em que denotam certa consternação ao ainda pífio número de negros em seus cursos, não entendem as políticas etnicamente referenciadas como mecanismo de superação de assimetrias raciais na universidade, já que elas "são uma maneira da gente não enfrentar as dificuldades". Portanto, mesmo apontando que negros são "exceções" ou "quase não têm" em seus cursos, ambos acreditam que as cotas não se justificariam ou influenciariam para modificar tal realidade, pois se trata de uma questão individual dos negros, devido à ausência de competência similar a dos brancos, uma vez que se estaria lidando com o meio acadêmico, como quer Aécio; ou porque fazer Psicologia é peculiar a uma decisão pessoal, pois tal curso não é fácil, "demanda bastante dedicação", ou por ser um dos mais concorridos do vestibular da Ufes.

Encontramos similaridade no mote explicativo de Aécio e Angélica quanto ao número menor de negros em seus cursos, quando dizem da "incompetência" ou da "incapacidade" deles, nas explicações científicas da inferioridade do negro no século XIX, proveniente da Antropologia Física determinista nas ciências econômicas, detidamente a tradição utilitarista. Paixão (2013), recuperando esse imaginário, a partir da tradição econômica neoclássica, especificamente de Stanley Jevons, analisa que os indivíduos capazes para desenvolver o cálculo econômico racional não eram os africanos e seus descendentes, mas sim os europeus. Jevons, ao refletir sobre o problema do *trade-off* entre o lazer e o labor, considerando as recompensas monetárias e materiais envolvidas nessa escolha, revela:

> (É) evidente que problemas deste tipo dependem muito da índole da raça. Pessoas de temperamento enérgico acham o trabalho menos penoso que seus camaradas e, se elas são dotadas de sensibilidade variada e profunda, nunca cessa seu desejo de novas aquisições. Um homem de raça inferior, um negro, por exemplo, aprecia menos as posses, e detesta mais o trabalho; seus esforços, portanto, param logo. Um pobre selvagem se contentaria em recolher os frutos quase gratuitos da Natureza, se fossem suficientes para dar-lhe sustento; é apenas a necessidade física que leva ao esforço. O homem rico na sociedade moderna está aparentemente suprido com tudo

> que ele pode desejar e, no entanto, frequentemente trabalha por mais sem cessar (JEVONS, *apud* PAIXÃO, 2013, p. 113).

Se se acredita que a étnica hedonista, ancorada no cálculo microeconômico e no *ethos* da competência individual, apregoa que tal capacidade seria infactível aos geneticamente inferiores, esses se contentariam alegremente, recolhendo os frutos gratuitos da natureza (PAIXÃO, 2013). Isentados os fossos criados pelos mecanismos de classe social e das desigualdades raciais estruturais, institucionais e interpessoais, dentre outros, ancorados nas trajetórias dos negros na sociedade brasileira que atinge seu contingente no ensino superior, o discurso meritocrático, amparado numa pseudoincompetência dos negros, surge para invisibilisar essas desigualdades e neutralizar a importância das Ações Afirmativas como mecanismo de justiça social para pobres, negros e indígenas. Novamente, aqui há o desmanche, a deterioração, a estereotipia, a inferiorização, a negatividade da identidade do sujeito com o objetivo não apenas de negar direitos, mas também de alocar as desigualdades de acesso ao próprio sujeito que vive as opressões, naturalizando-as.

Está incrustada em nosso pensamento socioeducativo uma premissa que enfatiza repetitivamente a ideia da infância, da adolescência pobre, negra, favelada, do campo como incapaz de aprender, incompetente, com problemas de aprendizagem, de condutas, de socialização e de humanização. Até nos "sofisticados" mecanismos de avaliação, os fracassos históricos persistentes são entendidos como inerentes à condição dos Outros como inferiores, com o intuito de operar como mecanismos para ressaltar a superioridade cognitiva, moral, humana do Nós, no caso específico analisado, dos brancos (ARROYO, 2014).

Bourdieu (2011), ao analisar o quadro educacional vivido em meados do século XX, aponta para a não neutralidade da escola pública. Segundo ele, as relações de dominação estão presentes nas diversas instituições de Estado, dentre elas, a instituição escolar. O autor entende que a realidade social, educacional e cultural é relacional e não fruto de um processo de evolução, como quer o darwinismo social, nem do progresso do espírito humano, como em Hegel. A organização social e o conteúdo da cultura são originados de uma dinâmica de diferenciações e identificações, tanto no interior como no exterior da sociedade.

Assim, entender a realidade como relacional pressupõe superar um pensamento essencialista, que compreende as práticas como propriedades biológicas ou culturais inerentes aos indivíduos ou grupos, e concebê-las como fruto de um conflito simbólico entre os ocupantes de posições desiguais. Tal conflito, encontrado em toda sociedade complexa, como a

brasileira, é estrutural, o que corresponde ao exercício legítimo da violência simbólica entre diferentes maneiras de categorizar e representar a realidade. Destarte, os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente iguais na escola, mas sujeitos socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. Os dons pessoais, relacionados com a constituição biológica ou psicológica particular, não explicam o grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares, pois suas origens sociais os colocariam em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (BOURDIEU, 2011; BOURDIEU; BOLTANSKI, 2007).

Nesse sentido, o processo de atribuir uma incompetência para justificar a sub-representação de negros na Ufes não considera o caráter relacional desse processo, as relações de poder e o conflito oriundo entre ocupações desiguais, no caso, entre negros e brancos, que operam a violência simbólica no contexto das relações raciais brasileiras, pela via de um discurso classificatório que se exerce por caminhos puramente simbólicos da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento. Essa relação social, muito comum, pressupõe uma lógica de dominação exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido, tanto pelo dominante como pelo dominado, que requer uma propriedade distintiva, um estigma, em que a mais eficaz é esta propriedade corporal perfeitamente arbitrária, que é a cor da pele (BOURDIEU, 2011).

Será que realmente é a falta de competência que faz com que negros e negras sejam sub-representados nos espaços de poder, como a universidade? Os negros terão que ter a competência dos brancos para que não sejam desiguais no acesso aos cursos de grande prestígio e *status* social? E a competência dos escravizados no processo de resistência política nos quilombos diante de um escravismo criminoso? E a competência negra dos processos de construção do conhecimento nos processos de reivindicação de direitos relacionados com a educação na concretização de uma cidadania plena desenvolvida nas Irmandades Religiosas, na imprensa negra e na Frente Negra Brasileira, como destacamos no Capítulo 3? E a competência de Pretextato Silva e Preto Come em suas trajetórias escolares e de construções de espaços de alfabetização para muitos negros e pobres em períodos da sociedade brasileira em que estudar não era um direito, mas um privilégio? A reivindicação política no século XVII dos moços pardos e pretos contra a proibição de eles estudarem nas escolas de ensino superior públicas não seria uma competência oriunda da conscientização de seus direitos,

dentre eles, a educação superior? As pressões históricas e pedagógicas dos movimentos sociais negros, o ponto de o Estado brasileiro reconhecer suas vozes de denúncia quanto ao problema racial no País, seriam falta de competência? A consciência da inconsciência nos faz olhar para o que não estava programado para olharmos, pois, quando olhamos profundamente no retrato das histórias, veremos que as competências negras são resultantes das competências coletivas, reunidas nos grupos negros de resistência a todos os processos de dominação e desigualdades desde as vividas na escravidão, quanto às do pós-abolição, baseadas na eliminação das qualidades humanas, principalmente relacionadas com os saberes e as intelectualidades, e da negação de todo o regozijo dos direitos sociais e da cidadania plena (CUNHA JÚNIOR, 2003).

Carvalho (2011) ressalta que, apesar de a universidade pública brasileira ser um dos poucos redutos de exercício do pensamento crítico no Brasil, quando olhamos na visão da justiça racial, impressiona a ainda indiferença e o "desconhecimento" da classe universitária a respeito da exclusão racial convivida desde sua origem. Há que reconhecermos que, desde a formação das instituições de ensino superior, no início do século XIX, não houve sequer um projeto ou alguma discussão sobre a composição da elite que se diplomaria nas Faculdades de Direito, Medicina,[180] Farmácia e Engenharia existentes naquela época. A atual composição racial da nossa comunidade universitária também é um reflexo apto da história do Brasil após a abolição.

Interessante sublinhar que o Estado brasileiro, no final do século XIX, ao invés de investir na qualificação dos ex-escravizados, agora cidadãos do País, opta, na substituição dos espaços de poder e de influência que os afro-brasileiros tinham conquistado, pelo estímulo, financiamento e apoio à imigração europeia. Em poucas décadas, em razão dessa política racial estatal deliberada de branqueamento, destacando que indígenas, africanos e asiáticos eram socialmente considerados inferiores e estorvos para o progresso, os europeus, que vieram ao Brasil com baixa qualificação, experimentaram uma ascensão social impressionante, enquanto os negros foram empurrados sistematicamente para as margens sociais (ANDREWS, 1998). A ascensão social repentina e abrupta de muitos imigrantes europeus é constatada abaixo:

[180] Schwarcz (1993), numa brilhante análise, aponta a proximidade das instituições brasileiras, então nascentes, de Medicina e de Direito, com as ideias racialistas e deterministas do pensamento cientista europeu do século XIX. No Direito, essas ideias respaldaram uma sistematização das leis penais diferenciadas para negros e brancos amparadas por uma desigualdade racial biológica, como constatamos na obra *As raças humanas e a responsabilidade penal*, do médico Raimundo Nina Rodrigues.

> No Congresso dos Municípios, realizado em abril de 1950, a presença de prefeitos e vereadores municipais das várias regiões brasileiras permitiu observar-se o contraste social e étnico entre os elementos de procedência sulista e os de procedência nordestina e nortista; aqueles quase sempre claros, de olhos azuis, com sotaque nitidamente estrangeiro, trazendo no sobrenome a ascendência de antigos imigrantes ou colonos – Zanchi, Vizioli, Melzer, Ravazzi, Pezzolo, Picarelli, Grubba, Brunetti, Zimmermann, Gehlen, Froeglich, Krause –, enquanto os outros, conservando a procedência lusitana, ou melhor, luso-brasileira, na coloração menos clara, ostentavam os sobrenomes legitimamente portugueses ou já hoje tradicionalmente brasileiros – Silva, Ribeiro, Amaral, Silveira, Costa, Cabral, Albuquerque, Castro, Lopes (DIEGUES JÚNIOR, 1980, p. 197).

Tal política de exclusão produzida pelas classes socialmente privilegiadas foi consistente, inclusive refletindo numa parte da elite econômica do Espírito Santo, composta por descendentes de países europeus, e que se intensificou por todo o século XX. Mesmo diante da resistência dos movimentos sociais negros e do reconhecimento do Estado Brasileiro do racismo estrutural no País, essa questão tende a ser questionada.

Advogando o discurso da competência, o professor Aécio, da Medicina, defende que os aptos para as vagas deveriam ser os "competentes" e que, com essa onda de "cotas, cotas e cotas", não sobrariam vagas para os verdadeiros merecedores destas: "os competentes". Na contrapartida, ele advoga, de forma propositiva, que o Estado deve promover um ensino público básico federal de mesma qualidade que as universidades, melhorar a renda das pessoas e não optar por políticas baseadas em bolsas ou em cotas. Encaminhamento importante dado pelo professor, considerando que a qualidade da educação básica e a distribuição da renda são fundamentais dentro de uma concepção de sociedade progressista e preocupada com as transformações sociais e a distribuição igualitária e justa dos direitos sociais, pois a discussão de Ações Afirmativas para afro-brasileiros não elimina tais proposições.

No entanto, ressaltamos que, quanto ao racismo institucional brasileiro que opera produzindo a desigualdade racial entre brancos e negros nas mesmas classes sociais, seja nas baixas, seja nas altas, tais propostas sozinhas são insuficientes para lidar com as assimetrias raciais brasileiras. Entendemos que um modo de deter e começar a modificar o processo crônico de desvantagens educacionais dos negros no ensino superior brasileiro é privilegiá-los conscientemente, sobretudo naqueles espaços em que essa ação compensatória tenha maior poder de multiplicação.

Assim, a implementação de um sistema temporário de cotas racialmente referenciadas se torna inevitável, como o próprio Estado reconhece com a Lei nº. 12.711, pois será vazio

esperarmos mais 500 anos para que as revoluções aconteçam para que tais grupos sejam incluídos de fato. Portanto, na medida em que não poderemos reverter inteiramente a desigualdade racial em curto prazo, podemos pelo menos dar o primeiro passo, qual seja: incluir negros na reduzida elite pensante do País (CARVALHO, 2011) e criar, como já indicamos, mais espelhos sociais para as futuras gerações não apenas de negros, mas para a própria sociedade como um todo.

8.2 "IGUAIS, MAS SEPARADOS": ALGUMAS PRÁTICAS DISCRIMINADORAS NA RELAÇÃO ENTRE ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS

Este item tratará de estigmas, mecanismos distintivos e discriminatórios, institucionais ou interpessoais, acerca da relação dos cotistas com os não cotistas e professores, assim como da instituição com os não cotistas e cotistas. Tais práticas não tiram a importância das Ações Afirmativas como mecanismos inclusivos, mas evidenciam formas pelas quais os sujeitos coletivos excluídos da universidade são tratados nela.

Em aulas do Curso de Odontologia da Ufes, aconteceram discriminações, pela via de piadas, contra negros e homossexuais proferidas por dois professores, como vemos na fala de Jean:

> [...] Na sala de aula, dois professores demonstraram preconceito racial com comentários desnecessários, assim, de jogar piadinhas de afrodescendentes, tipo comparando o afrodescendente. Não foi legal! Foi uma piada que não gostei, porque qualquer coisa preconceituosa, ofensiva, assim, não é legal! ***Acredito que isso aconteceu porque na nossa turma só tem duas pessoas negras*** [...]. Também já rolou piada em relação aos homossexuais [...]. Tem gente que até riu para não deixar o professor sem graça. As negras da sala não quiseram falar para não arrumar confusão em querer denunciar, até porque teria que provar, e o professor poderia se desculpar de várias formas. Mas, se a piada fosse levada a sério, se as pessoas fizessem a denúncia, estariam no direito (JEAN, branco, não cotista, Curso de Odontologia, 7-11-2012).

O fato de ter apenas duas pessoas, como aponta Jean, "desinibe" o professor de proferir piadas racistas. É evidente que isso poderia acontecer, também, caso a sala estive abarrotada de alunos negros, apesar de que poderia ser mais difícil para o professor, visto que os alunos poderiam ser organizar para denunciá-lo ou até processá-lo. É interessante também destacar o sorriso e o silêncio dos brancos diante das piadas racistas, com exceção do aluno da entrevista ou talvez outros que se indignaram.

Segundo Fonseca (2012), a piada não exprime meras bobagens, destituídas de quaisquer preconceitos, pelo contrário, ela retrata um universo social profundamente antidemocrático ao evocar uma falsa verdade que, do alto do seu saber, o preconceituoso vomita. Portanto, as "piadinhas" não são histórias inocentes, inventadas para serem passatempos lúdicos que alimentariam aparente e despreocupadamente um diálogo. Ao provocar o riso, como os professores fizeram, a piada dissimula e descontrai os possíveis conflitos e o mal-estar entre os emissores e os receptores da mensagem, no caso específico ocorrido no Curso de Odontologia, entre negros e brancos. Assim, ela deve ser interpretada como forma suave de estimular o preconceito étnico-racial, bem como os relacionados com os nordestinos, os pobres, os homossexuais, os idosos, os deficientes físicos, as mulheres, as loiras, os orientais etc.

Outro aspecto importante para esta tese relacionado com a dinâmica raça e classe é o significado de um pífio número de negros ou um possível aumento deles na Odontologia, no contexto das relações raciais brasileiras marcadas por assimetrias raciais e por discriminações e preconceitos. Resguardando a importância da classe social na vida dos afro-brasileiros, o que torna preocupante são os estigmas e os racismos sofridos também em espaços em que supostamente a compressão determinista de classe social os isolaria e negaria. Daí a importância do conceito sociológico de raça no âmbito da cultura, do político e do social, assim como de uma educação antirracista nas licenciaturas e nos bacharelados, como também em todas as instâncias e instituições sociais para as mudanças de imaginários depreciativos ao grupo negro, porque o que está em jogo nesse processo é um imaginário coletivo acerca dos negros engessado pelo racismo que violenta e invisibilisa sua identidade, sua autoestima e extrai de seu corpo e do seu ser as possibilidades materiais e simbólicas de acesso aos direitos fundamentais, dentre eles, a universidade.

Segundo os sujeitos da pesquisa, a precariedade de alguns materiais recebidos do governo pelos alunos acabava por produzir estigmas e a mecanismos excludentes para aqueles que usavam esses benefícios no contexto universitário, como vemos nas seguintes falas:

> O governo deu jaleco e armários para os alunos ditos carentes, coisas que nunca existiram antes das cotas. O que foi que aconteceu? Esses alunos não aceitaram, por quê? Porque ***pra eles também era uma forma de segregar. Todo mundo ia ficar sabendo que: 'você é aluno cotista'!*** Os jalecos que eles vestiam eram diferentes, porque o tecido... eu posso mandar o aluno fazer de linho, fazer de cem por cento algodão, não é a universidade que dá, é o bolso do pai que dá. Então, o que é que o governo entendeu? 'Não é aluno carente? Então, nós vamos passar a dar o jaleco branco com o emblema direitinho da universidade'. Mas aí você pega e olha que é

> uma roupa sintética e que facilmente ***você ia ser detectado vestindo aquele jaleco, você seria segregado!*** Então, ***o próprio cotista fazia a discriminação dele*** (PENHA, branca, professora do Curso de Odontologia, CBM-Ufes, 15-10-2012).

> Teve uns períodos que os cotistas estavam recebendo materiais das aulas práticas do nosso curso, só que muitos deixaram pra lá, porque ***era um material de qualidade muito inferior.*** Por quê? Você chega à disciplina e o professor acaba sugerindo que você compre outro material, porque a Ufes tem aquela coisa de colocar o material mais barato possível né? Alicate tal, pega o mais barato que tiver, que geralmente você olha que a diferença é grosseira da marca que o professor recomenda, que é mais cara às vezes do que aquele que a Ufes oferece (JEAN, branco, não cotista, Curso de Odontologia, 7-11-2012).

Os depoimentos de Penha e de Jean apontam, de alguma maneira, os materiais disponibilizados aos cotistas pela Ufes, como armários, jalecos, alicates. Tais materiais subsidiados pelo governo são de qualidade inferior ao solicitado por docentes ou daqueles apresentados por muitos alunos mais ricos. Se, de um lado, esses materiais, mesmo de qualidade menor, são importantes para quem não tem nada, por outro, em razão de que na universidade há um estigma a quem é cotista, receber tais materiais seria uma forma de criar segregação ou discriminação, pois uma qualidade inferior de materiais seria um mecanismo de identificação do cotista ou do pobre num espaço elitizado economicamente entre a maioria de alunos e professores. Também consideramos que, se, de um lado, os alunos cotistas e não cotistas deveriam receber materiais de utilidade nos cursos de boa qualidade, por outro, apostamos que a universidade, considerando todas as suas instâncias, deveria fazer um trabalho pedagógico propositivo e positivo em relação aos cotistas, para que tal condição não seja vivida e respaldada por estereótipos, estigmas, preconceitos e separatismos.

Outro mecanismo distintivo criado por alguns discentes, principalmente após a incorporação no Curso de Direito, pela via das cotas sociais, de alunos que tradicionalmente não fazem parte do perfil de seus quadros acadêmicos, foi o que é chamado de “Direito Vip”.

> Aqui aconteceu outra coisa que não foi da instituição, várias pessoas confirmaram. A turma do segundo período, cara, eles criaram uma ***comunidade secreta*** no Facebook chamada ‘Direito Vip’. Você já ficou sabendo? Quem me contou falou que o critério para ser do ‘Direito Vip’ tem que ser gente que geralmente estudou no Darwin ou no Leonardo da Vinci, [...] e quem não participava, consequentemente, eram os cotistas. Inclusive eu soube de um caso de uma menina que estudou no Leonardo da Vinci que, em tese seria da turma do ‘Direito Vip’, mas como ela se associou aos cotistas, foi excluída do grupo [...]. ***Certamente é uma forma de exclusão, agora é natural*** [...]. Acho uma ***perversão total*** dentro da universidade as pessoas fazendo isso. Eu fico preocupado com a educação que essas pessoas estão recebendo em casa pelos pais, né? É... bom.... daqui uns dias eles vão ter filhos, eles estarão ocupando cargos de poder na Magistratura e no Ministério Público e a advocacia que também é um cargo de influência social grande. Alguns serão políticos, outros professores e vão ter um poder de opinião grande, vão ser pessoas que têm uma capacidade de intervenção nos fatos da sociedade muito grande, mas com essa ética totalmente inadequada para o convívio social. Então, é muito

> pernicioso, é ruim, péssimo mesmo, mas assim... é uma coisa inserida nesse meio, porque tudo aqui nesse meio fomenta isso mesmo (ALISSON, branco, não cotista, Curso de Direito, 14-12-2012).

> O 'Direito Vip' parece que foi a turma de calouros do primeiro período que formou esse grupo na rede social Facebook, um grupo fechado, só para algumas pessoas. Eles ficam falando mal de algumas outras da sala de aula que não se encaixam no perfil que eles consideram de aluno ideal. Aí, quem é mais atingido por isso? Os cotistas, o pessoal de baixa renda, pessoal que é naturalmente mais isolado. ***É um preconceito completo, é um absurdo.*** É uma falta de uma boa educação que eles tiveram. Por quê? As escolas onde eles estudam dão uma educação de qualidade, mas aquela qualidade que você precisa para passar no vestibular. Muito do ensino pessoal, essas coisas, vem mais de família, né? Pelo menos no meu caso, vem de família isso: essa coisa de que não existem diferenças entre as pessoas. Acho que eles são muito imaturos, muito infantis, eles acabam enxergando isso como uma brincadeira, só que acaba desenvolvendo *bullying*, essas questões educacionais bem problemáticas [...]. Essa história de 'Direito Vip' que foi criado poucas pessoas sabem, ***está começando a se espalhar agora.*** O pessoal que não faz parte está criticando essa coisa absurda e preconceituosa. ***Mas normalmente o pessoal que é atingido costuma se isolar, né?*** [...] Tem um lado legal, tem muita gente que eu vejo que enxerga de um modo diferente da maioria daqui. Eu fiquei um pouco decepcionada com o Direito, porque vejo que aqui dentro é ***muito grupinho, muita panelinha, muito conchavo, muita corrupção*** [...]. ***Mas também tem o lado bom. Têm professores excelentes que enfrentam problemas desse tipo, alunos que são excelentes que estão lutando por uma mudança aqui dentro para tornar a universidade melhor, mais abrangente e parar com essas visões elitistas que ainda têm aqui*** (MARTA, branca, não cotista, Curso de Direito, 14-12-2012).

> Nunca tive conhecimento do 'Direito Vip', não, ***talvez seja porque eu não seja o VIP, né?*** [risos]. Então, se existe não sei, vou até procurar saber se existe essa questão [risos] (ISAÍAS, negro, cotista, Curso de Direito, 14-12-2012).

> Eu ouvi falar que existe um grupo de alunos que parece que se acham Vip, o que é uma bobagem, né? [...] Não, [Sérgio] pula isso pelo amor de Deus, isso me dá até raiva, para... [...] Bom, se eles existem, na minha sala eles não se identificam [...] (PLÍNIO, branco, professor do Curso de Direito, CCJE-Ufes, 18-12-2012).

Segundo Alisson e Marta, o "Direito Vip" foi criado "secretamente" no Facebook por alunos de classe média e ex-estudantes de escolas privadas de grande prestígio e onerosas do Espírito Santo, como Darwin e Leonardo da Vinci. O objetivo de seus proponentes era se distinguir de cotistas e pobres. Para Marta, muitos dos que não fazem parte do "Direito Vip" ficam isolados, apesar de ter professores e alunos do curso que lutam contra isso ou por uma universidade menos elitista, como o professor Plínio. Segundo eles, o "Direito Vip" é uma perversão total ou um absurdo, pois é uma brincadeira causadora de *bullying*, preconceito, exclusão, panelinhas, conchavo etc. Ambos se demonstram preocupados com as pessoas que criaram o "Direito Vip", pois "os vips" ocuparão cargos de poder e terão grande poder de opinião e capacidade de intervenção nos fatos da sociedade e, com essas ideias, seria complicado. Marta e Alisson destacam também o grau de má influência que "os Vips" estariam recebendo de seus meios familiares, pois, mesmo integrando "tradicionais famílias" do Estado ou estudando em escolas de excelentes "qualidades", que no fundo se restringem a

métodos de aprovação de seus ex-alunos em faculdades, eles estariam recebendo uma má influência.

Já o aluno Isaías, ironicamente, diz não conhecer o "Direito Vip" talvez por não fazer parte dele. E o professor Plínio, parecendo não ter gostado da notícia dessa "bobagem", rechaça veementemente tal prática "psdbista". Esse professor alega que "os vips" existem, mas que nunca se identificaram, daí justificaria a prática secreta. Conversando informalmente com alguns alunos, eles relataram que tentaram pegar provas no Facebook para processar "os vips", mas não logram êxito, já que nas redes sociais eles "são invisíveis".

Entendemos que, na criação de grupos como o "Direito Vip", não há nada de natural. Considerando, no entendimento de muitas pessoas, que não se deve ou pode acabar com acordos sociais legítimos ou conquistas sociais, como as políticas de cotas, ou o extremo de matar cotistas por essa condição pelo simples fato de serem contra, estudantes criam mecanismos de distinção de classe e de *status*, ou até de raça, para manter a reprodução social medida pela homogeneidade dos tipos de amizade, de classe, vestimenta, linguagem, estética etc. Acontecendo por meio de mecanismos excludentes no interior de práticas afirmativas inclusivas, nessa lógica, o "Direito Vip" operaria, no contexto de alunos incluídos por cotas, como um mecanismo para separá-los dos não cotistas, alunos ricos e elitizados, com o objetivo de distingui-los, perpetuando, dessa maneira, os jogos de classes sociais, culminando no que Bourdieu e Boltanski (2007) intitularam de "conciliação dos contrários".

Bourdieu indica que, no interior do sistema educativo, "amplamente aberto" a todos, mas estritamente reservado a poucos, como o Curso de Direito da Ufes, com o objetivo da perpetuação das lógicas de poder, a instituição consegue a façanha de reunir as aparências da "democratização" com a realidade da reprodução que se realiza num grau superior de dissimulação, portanto com um efeito grande de legitimação social. A escola sempre excluiu, mas, a partir de agora, ela o faz com base em uma exclusão contínua, em todos os seus níveis de ensino, mantendo em seu seio aqueles que excluem, contentando-se em relegá-los aos ramos mais ou menos valorizados. A esses excluídos intitula-se "excluídos no interior", que são votados a oscilar – em função das flutuações e oscilações de sanções aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (BOURDIEU, 2007). Talvez a "submissão ansiosa" ou a "revolta impotente" explicariam o silêncio e o isolamento de alguns alunos que não fazem parte do "Direito Vip", como aponta Marta.

Nesse sentido, ações como a do "Direito Vip", no contexto de processos de democratização da universidade, portanto, da própria sociedade, evidenciam a existência da divisão social que vivemos na realidade brasileira, assim como o rechaçamento por meio de práticas e pensamentos conservadores e reacionários de grupos que não comungam com um espaço acadêmico apregoador da universalização dos direitos, da cidadania e da justiça social para grupos identitários históricos aos quais foi negada a educação como um direito social, como os indígenas, os negros, os pobres, as mulheres etc.

Outra prática encontrada na pesquisa referenciada à ideia de "excluídos no exterior" (BOURDIEU; BOLTANSKI 2007), agora de forma institucional, foi a divisão das turmas entre cotistas e não cotistas, contida nas pautas estritamente do primeiro período de cursos[181] como Arquitetura, Medicina e Odontologia, especificamente em matérias de alunos que já são separados em virtudes de aulas de laboratórios e práticas ou de espaços reduzidos que não contemplam todos, cujo critério sempre foi a organização por ordem alfabética ou por coeficiente, como acontece depois do segundo período. Como no primeiro período os alunos se matriculam diretamente na Prograd, as matrículas já vão prontas para os departamentos dos cursos e, por algum motivo, como veremos nas falas abaixo, a instituição, utilizando o critério classificatório dos optantes (cotistas) e não optantes (não cotistas) da reserva de vagas, criava uma classe dividida por tais condições.

Durante o período da coleta dos dados, 2012/02 a 2013/01, especificamente no momento quando se perguntava aos sujeitos, alunos e professores se eles sabiam no quotidiano quem era ou não cotista, uma das formas dessa identificação foi, para surpresa do pesquisador, saber que as turmas eram organizadamente divididas, tendo cotistas de um lado e não cotistas de outro. Há o destaque de que, antes do período da coleta dos dados, esse fato já tinha ocorrido, segundo alguns professores e coordenadores de cursos.

Na Arquitetura, por exemplo, quando o coordenador do curso foi perguntado sobre a existência dessa divisão, ele ficou indignado ao saber que isso ainda estava ocorrendo mesmo depois de reclamar na Prograd, que prometeu resolver essa situação. Interessante destacar que, de maneira geral, isso não é regra. Principalmente em cursos mais concorridos, os cotistas têm

[181] Nas entrevistas desta pesquisa, a questão da divisão das pautas por cotistas e não cotistas foi encontrada apenas nos cursos mencionados. No entanto, ficamos sabendo que nos cursos de Letras e Engenharia Elétrica tal prática ocorreu. Numa semana antes da entrevista com o reitor, uma funcionária da Reitoria comentou que um grupo de alunos da Engenharia Elétrica tinha ido nesse espaço para denunciar tal fato. Alunos do Direito e Ciências Sociais, quando perguntados se tal divisão ocorria em seus cursos, falavam que não, mas que tinham notícias da ocorrência em outros, como Medicina e Odontologia.

nota menor do que os não cotistas, daí poderíamos afirmar que a divisão foi feita baseada exclusivamente nesse critério. Porém, quando verificamos no próprio depoimento de Mauro, professor de Arquitetura, e nas pautas de algumas disciplinas do Curso de Arquitetura, cedidas pelo coordenador e funcionário do Departamento, comparando com a classificação oficial da CCV, identificamos que havia alguns cotistas com notas maiores que muitos não cotistas, que, no entanto, não estavam nesse último grupo. Havia também alunos não cotistas que apresentaram nota igual ou inferior a dos cotistas, mas não estavam dentro do grupo dos cotistas. Enfim, tal divisão não era decorrida pelo resultado inferior dos cotistas, pois na Prograd havia um código que identificava o estudante como cotista, como destaca abaixo o professor Mauro. Havia exceções, por exemplo, alunos do Pec-G, geralmente africanos, que estavam numa das divisões das pautas, às vezes no grupo dos cotistas ou no dos não cotistas.

Sobre a separação das pautas de disciplinas pelo critério de reserva de vagas, cotistas e não cotistas, os sujeitos da pesquisa apontam:

> Quando entrei aqui, todo mundo falava que não tinha nada de separação de cotista e não cotista. Aí, numa matéria que eu peguei de Embriologia, vi: 'Uai, mas por que o meu nome não tá na letra J junto com fulano de tal?'. Aí cheguei para as pessoas e perguntei: 'Vem cá, vocês são cotistas?'. Aí elas: 'Não'! Aí, já me liguei: 'Gente, mas por que isso?'. Só que aí ***a gente nem chegou a pressionar a professora sobre o assunto. É estranho, tipo, pra que essa divisão,*** entendeu? Mas ***eu não me senti inferior, não*** (JUREMA, branca, cotista, Curso de Odontologia, 7-11-2012).

> A Prograd fez uma coisa ruim. Eles separaram a turma. No primeiro semestre, todo ficou dividido assim, turma um, dos não cotistas, e turma dois, dos cotistas. E ***isso era uma coisa muito ruim na faculdade,*** sabe? A gente via: 'Pô, por que tem essa divisão aqui?'. ***Essa divisão da sala de aula foi um absurdo!*** [...] ***Todo mundo sabia disso, porque, na Medicina, as pessoas têm interesse em saber quem passou ou não pelas cotas pra ver a pontuação, alguns cursos não têm isso!*** [...] A faculdade fala assim: 'Ah, o aluno passa e não tem divisão'. Mas ***eles mesmos impõem essa diferença,*** deixando bem claro: ***ele é cotista e você não é!*** E ***isso pode prejudicar o rendimento do aluno no curso, porque ele se sente excluído,*** sabe? '***Por que não posso estar na outra turma, com outras pessoas?'.*** Eles falaram que tomariam uma providência, mas não sei se tomaram [...]. A gente reclamou falando que, se isso não mudasse, ***a gente entraria com um processo contra a faculdade,*** e acionaríamos o Ministério Público sobre um absurdo que foi esse negócio de dividir os cotistas. Na época, a Prograd falou que não sabia que isso acontecia. ***Mas são eles que encaminham os alunos para as salas e tal, não é o colegiado que faz isso, porque, no primeiro período, a divisão de salas vem de lá*** (CHICO, branco, cotista, membro do Diretório Acadêmico do Curso de Medicina e DCE, 17-10-2012).

> Eu recebo duas pautas, Turma 1 e Turma 2. O critério de divisão nunca passou pela minha cabeça que fosse por cotas. [...] Porque ficou muito cotista numa turma só e nenhum na outra, e os cotistas têm uma pontuação menor, normalmente, porque o ponto de corte é menor [...]. Os alunos comentaram: 'Por que os cotistas, que têm uma pontuação menor, estão na turma dois?'; 'Por que uma das turmas sempre fica com aluno cotista e a outra com alunos que não são cotistas?'. ***Os alunos cotistas perguntaram isso porque eles estavam se queixando de preconceito dentro da turma*** [...]. Entrei em contato com alguns professores, perguntando se eles tinham

percebido a divisão, e conversei sobre isso [...] pra alertar, pra saber o que fazer, mas, assim, não era nada que precisasse ser levado... porque a gente estava ***administrando um conflito interno*** entre os alunos. ***A gente não está falando de agressão, de humilhação,*** não é nada disso, né? Isso não foi a tônica da conversa. ***Foi o aluno sentir esse mal-estar, mas assim, ele não teve prejuízo, por exemplo.*** Eu não posso levar adiante para outro setor o fato de um aluno não gostar do outro [risos], entendeu? Mas achei importante discutir isso com alguns professores, o que estava acontecendo para que isso não fosse levado diante. Mas eu tive isso só com essa turma das seis, que eu já peguei [...]. E ***isso parece que, no segundo período, já amenizou. Acho que era uma pessoa que catalisava isso tudo, sabe aquela que na hora que virou o sistema de cotas passou a ter dificuldade pra passar no vestibular por causa disso,*** né? Entendeu? (PATRÍCIA, parda, professora do Curso de Medicina, CBM-Ufes, 17-10-2012).

[...] Eu já sei o que você vai perguntar: ficou uma turma cheio de cotistas e a outra não, né? Isso chegou a acontecer e a gente identificou, porque ***foi um acidente*** daquelas coisas que: 'Pelo amor de Deus!'. Calouro é matriculado pela Prograd, o que acontece é que o menino viu que sua turma estava dividida pela metade, onde cotistas estavam todos embaixo e não cotistas em cima. Eles foram para uma turma e outros para a outra. Aí começou a ter isso na universidade. Daí fui à Prograd procurar saber e falei lá: 'O que é isso? Como vocês estão matriculando? O que está havendo? Vocês estão separando por cotas. Como estão fazendo?'. [E a resposta:] 'Ah, por matrícula, como sempre fizemos'. 'Ah...', 'Mas não pode?' [...]. Aí descobri o problema [...]. ***Então, não é que o resultado do cotista seja pior, é que há um código lá que identifica ele como cotista.*** Não é, eles não vão para o final. Eu vi que os cotistas estavam no começo, entendeu? Não é que eles são os últimos porque são cotistas ou porque tinham menos classificação. Provavelmente, se você olhar bem, tem uma parte da lista que tem cotista que teve resultado pra está fora da cota e tem gente que está fora das cotas que teria perdido para esse cotista e tal [...]. ***Pedimos para fazer duas turmas misturadas, porque rolou isso aqui*** [...]. Os alunos veteranos que não eram cotistas se manifestaram contra. Então, a coisa chegou: 'Pô, coordenador, o que estão fazendo? Os cotistas estão todo mundo junto na mesma turma. O que é isso? O que houve? Pô, estão colocando os cotistas na mesma turma'. Foi uma coisa inteiramente fortuita, uma bobagem, ***foi completamente inadvertido, involuntário, mas aconteceu*** [...]. É uma coleção de coisas que não tem a menor importância, não tem relação nenhuma com as cotas e que acabou influenciando. A ***Prograd jura que não está fazendo mais isso, pelo menos jurou na época de 2008 e 2009 quando era coordenador*** (MAURO, pardo, professor e coordenador do Curso de Arquitetura; Centro de Artes-Ufes, 6-3-2013).

No primeiro período, as pautas já vêm prontas. Lembro-me, sim, ***dessa segregação*** [...]. Quando entrei, a turma era dividida em Turma 1 e Turma 2. A Turma 2 era de cotistas, e a Turma 1 era o pessoal que tinha passado nas cabeças, os não cotistas [...]. ***No início tinha medo de falar que era cotista pelo preconceito da gente ser cotista.*** Não me importei, estava tão feliz por ter passado, e imaginei assim: 'A gente, querendo ou não, tirou uma nota mais baixa'. Acho que o critério que eles escolheram foi as notas mais altas. Sei lá, penso deveria dividir por ordem alfabética, porque ***não acho certo, lá no começo assim, você segregar, porque tenho certeza que a outra turma achava que nós éramos menos capazes*** [...] porque um monte de gente que não é cotista e que o parente não passou, acha que teve uma 'vaga roubada', entre aspas, por um cotista. ***Eles são assim, detestam os cotistas*** [...]. Agora há pouco estava conversando com uma menina ali fora que falou mal dos cotistas [fala baixinho] [...]. E tem uma professora no curso que fala: 'Não tem condição de cotista entrar aqui' (ÉRICA, branca, cotista, Curso de Arquitetura, 6-3-2013).

No momento em que se implementaram as cotas, ***a Prograd cometeu um deslize gravíssimo de separar as turmas do primeiro período.*** Eu tive muito problema, porque uma turma era de alunos não cotas e uma de cotas. Não que a qualidade de uma fosse melhor, muito pelo contrário, os cotistas eram muito mais interessados e

> dedicados do que os não cotistas. Mas ***a turma de aluno não cotista tratava os cotistas como 'os outros', porque os não cotistas achavam que a universidade pertencia a eles, e que os cotistas estavam aqui de intrusos. Eles achavam que os outros, os cotistas, não eram dignos de estar aqui*** [...]. ***Era uma arrogância impressionante dos não cotistas, foi um clima pesado!*** Tive muitas dificuldades, reclamei muito com o coordenador do curso e, quando ele foi na Prograd reclamar, ele descobriu que não era só a Arquitetura que tinha esse problema, porque tinha outros cursos que estavam acontecendo isso [...]. Acho que agora a Prograd consertou isso [...]. ***Eu falei que daqui pra frente deveria ser o coeficiente, tinha que misturar as turmas*** (VANILDA, parda, professora do Curso de Arquitetura, Centro de Artes-Ufes, 6-3-2013).

Como observamos nos depoimentos, todos os sujeitos pesquisados rejeitaram a prática da divisão de turmas baseada no critério de cotista ou não cotista, pois defendem que as turmas sejam misturadas, colocadas em ordem alfabética ou no critério de coeficiente. A professora Patrícia, mesmo querendo uma turma misturada e ficando preocupada com o fato ocorrido, aponta que "Não se estava falando de agressão, de humilhação, pois isso não foi a tônica", mas apenas do fato de ser um mal-estar de aluno, incomodado com a divisão, que, no entanto, não causou prejuízo para ele. Já o professor Mauro afirma que a divisão "foi um acidente", "um fato completamente inadvertido, involuntário" que aconteceu, daquelas coisas que: "pelo amor de Deus!".

Interessante destacar que, com relação aos cursos mais elitizados, como os de Medicina, Arquitetura e Odontologia, como Chico destaca, por já ter, de maneira bem geral, um ranço e rejeição às políticas afirmativas, há um poder maior de saber quem é ou não cotista e, com a identificação já feita pela divisão, isso aumentaria o poder de rejeição de quem é contrário às cotas. Assim, em razão disso, Érica diz que tinha medo de se identificar como cotista pelo fato de muitos não cotistas ou professores enxergarem os cotistas, como "menos capazes" ou "roubadores de vagas de parentes" que não conseguiram passar "por causa dos cotistas". Os estudantes entrevistados destacam o fato ruim de uma imposição institucional de discriminação, permitindo a identificação de quem é ou não cotista e impedindo o contato com outras pessoas que não sejam cotistas, assim como prejudicando o rendimento de cotistas, já que eles se sentiriam excluídos.

Os alunos muitas vezes descobriam a "segregação" na aproximação com os colegas, ou por terem vistos os nomes nos jornais na publicação do resultado do vestibular, ou por já serem colegas de escolas médias, ou simplesmente perguntando ao outro se era ou não cotista ou, também, por sentirem preconceito pelos não cotistas. Diante da descoberta, os professores eram questionados pelos alunos quanto à divisão e descobriam realmente a existência dela

entre cotistas e não cotistas nas turmas, daí a surpresa, já que pensavam que a "separação" era apenas no processo seletivo.

Verificamos que a reação dos alunos cotistas diante da divisão de turmas era um misto de indignação, consentimento e resignação. Jurema, cotista, mesmo estando numa sala só com cotistas, evidenciada por uma estrutura discriminatória, não se sentiu inferior. No entanto, ela acredita mesmo que a divisão poderia ser justificada pelo fato de os cotistas terem nota de corte inferior a dos não cotistas. Já Chico questiona o fato de a Prograd ter alegado que não sabia da divisão, mas a separação das turmas veio de lá, e prometeu, como membro da militância estudantil, caso a situação não fosse resolvida, entrar com uma ação no Ministério Público contra o fato.

A professora Vanilda aponta, depois da divisão oficial, a relação dos não cotistas aos cotistas, tratando-os como se fossem "os outros", "os intrusos" que estavam ocupando um espaço que não era deles, já que a universidade pertencia aos não cotistas, e "os cotistas não eram dignos" de estar nela, culminando numa "arrogância impressionante" dos não cotistas e num "clima pesado" entre ambos, com muitas "dificuldades" para ela como professora das duas turmas.

Essa divisão das turmas provocou outras "divisões", para além da separação institucional, especificamente no Curso de Arquitetura, como vemos abaixo:

> A disciplina de Geometria Gráfica I de fato foi um pouco polêmica mais para o final do semestre do primeiro período, porque existia sim ***uma diferença de tratamento muito grande entre as duas turmas divididas.*** A turma dos não cotistas era de manhã e a dos cotistas era à tarde [...]. Eu peguei monitoria dessa matéria e reparei uma diferença de tratamento nas duas turmas, e ***houve, sim, essa questão de trabalho diferenciado no final do período*** [...]. A professora disse para nós que existiam essas duas formas de avaliação. Ela deu a opção de escolha para a nossa turma, qual era a forma que a gente queria ser avaliado e, obviamente, preferimos a maquete do que outra prova teórica, e essa outra opção não foi dada para a turma da tarde dos cotistas. ***Ela impôs que seria prova para os cotistas, não sei por quê.*** Talvez uma das opções tivesse sido escolhida e ela automaticamente daria a outra pra outra turma. Eu não sei como seria feito, mas de fato foi diferente! (VANESSA, branca, não cotista, Curso de Arquitetura, 6-3-2013).

> [...] A professora mesmo falava que era mais complicado trabalhar com cotistas, porque tínhamos mais dúvidas, tinha mais pessoas que não conseguiam entender [...]. Acho que as turmas não deveriam ser divididas por cotas, deveriam se misturar e ter ***um pouco de cada coisa pra cada lugar*** [...]. Mas, ***com essa divisão, foi uma chance do cotista ficar mais sem acesso às informações,*** porque, ***se as turmas se misturassem,*** por exemplo, ***quem teve uma boa base poderia ir ajudando quem não teve.*** Então, ***se ficar meio a meio pode ser que todos cresçam igualmente, porque um vai ajudando o outro por ter uma interação maior,*** ou pode ser que o cotista possa ajudar o não cotista, talvez não na mesma proporção (ELISÂNGELA, branca, cotista, Curso de Arquitetura, 6-3-2013).

Como vemos, a monitora Vanessa destaca o que culminou com a separação das turmas entre alunos cotistas e não cotistas. Segundo ela, isso provocou "uma diferença de tratamento pedagógico muito grande entre as duas turmas divididas", pois houve uma imposição, pela professora, de prova teórica para os cotistas e uma avaliação de maquete para os não cotistas. Tal diferença, de acordo com ela, é que a maquete seria mais fácil do que a prova teórica. Explicando o prejuízo que foi a separação, a aluna Elizangela fala que, em decorrência de que não foi "um pouco de cada coisa para cada lugar", ou seja, os cotistas não ficaram misturados com os não cotistas, os alunos de reservas de vagas foram prejudicados, já que muitos deles teriam mais dificuldades de acompanhar a matéria, pois, com a divisão, impediu-se que eles tivessem um auxílio de alunos não cotistas solícitos em ajudá-los. Esse auxílio permitiria "que todos crescessem igualmente, porque um vai ajudando o outro, havendo uma interação maior".

Acerca da posição do funcionário da Prograd responsável pelas pautas da Pró-Reitora de Graduação e do reitor da Ufes sobre as divisões de turmas tendo cotistas de um lado e não cotistas de outro, temos:

> O sistema, na verdade, quando efetua o processamento da matrícula, ele faz a inclusão dos alunos por ordem do número de matrícula que ele próprio gera. Por exemplo, a matrícula 2010.210.001 vai ser a primeira pessoa a ocupar a primeira vaga. Se têm duas turmas de dez alunos cada uma, o sistema fará a sequência de um a vinte, dividindo os dez primeiros e os outros dez. ***Por uma coincidência*** pode ser... e quando a gente processa pode gerar um número de matrícula do aluno por ***ordem classificatória, por uma coincidência, as vinte menores notas.*** Geralmente a nota de quem entra na Ufes que é um pouco menor tem sido de cotistas e, no processamento da matrícula, o sistema gera a matrícula com um número um pouco maior por causa disso. E quando você vai efetuar a matrícula na disciplina, ***o sistema faz o processamento por ordem de matrícula*** [...]. Quem efetua o processamento da matrícula do calouro é a Prograd. Então, quando você tem uma aula de laboratório de 20 vagas dividindo 10 e 10, a Prograd vai efetuar o ***processamento automático***, ***e não é manual,*** por ordem de matrícula que ***obedece e advém de uma ordem classificatória primeiramente e, posteriormente, a ordem é a que o sistema dará para as matrículas que vieram na ordem classificatória. Então, as dez primeiras vagas vão para as dez primeiras melhores notas,*** se a gente pegar o primeiro item e assim sucessivamente (TÉCNICO ADMINISTRATIVO, Prograd, 7-8-2012).

> ***Normalmente as pautas dos primeiros períodos são emitidas pela Prograd*** [...]. Essa divisão não é praxe, não posso afirmar que ocorreu ou que não ocorreu, porque eu desconheço, estou sabendo por você, agora. E te digo, eu dou aula para o Curso de Artes e nunca veio, e nem nas pautas de outros colegas. ***Creio que possa ser fruto de dificuldades de alguns professores e de alguns estudantes de aceitar a questão das cotas [...]. Creio que isso se deve por um certo ranço das pessoas.*** Vou verificar por que isso está acontecendo, se está acontecendo, porque normalmente não vem nada, até porque as pessoas fazem matrículas aqui 'aleatoriamente', chama um grupo, está tudo ali, cotistas e não cotistas, vai chamando e vai chegando, a pessoa vai fazendo o cadastro e vai sendo mesclado ali [...]. ***A gente sabe da resistência que alguns grupos têm, o óbvio que é o óbvio,*** enfim, tá? Mas isso não pode acontecer [...], ***em hipótese alguma essa divisão é da Prograd [...]. Pode ter***

> ***acontecido, o próprio sistema, o próprio bloco às vezes, o pessoal que fez a matrícula e cadastrou a disciplina não mesclou, pode ser uma falha daqui de dentro, a única explicação, porque isso não é praxe, porque a prática é misturar*** [...]. ***Não há motivo algum de se criar uma estrutura discriminatória*** (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO, Prograd, 7-8-2012).

> Eu não sei se isso ocorre. Com o seu estudo você me deu essa informação, e eu fiquei surpreso! Você viu que imediatamente fui checar e quero providência, porque isso é inadmissível. Se isto está ocorrendo, vamos verificar a origem, vamos apurar, vamos reparar. Isso é uma prática que não deve ser feita na nossa universidade. ***Foi uma decisão de um órgão superior da universidade a aplicação da política de reservas de vagas, é uma política da instituição e, por isso, temos que respeitar. Ela tem que ser implementada e zelada por todos dentro de nossa unidade. É uma decisão que independe se fulano ou ciclano aprovar ou não aprovar*** [...]. Se, porventura, isso aparecer nos levantamentos que vamos fazer, nós vamos buscar corrigir isso! Eu já liguei para a Pró-Reitoria de Graduação para pedir informações, e eles ficaram de levantar os dados com as pautas. Então, não vai ser difícil verificar se isso efetivamente está ocorrendo (REITOR da Ufes, Administração Central, 7-8-2012).

A pró-reitora de graduação, recém-empossada em tal cargo, confirma que as pautas do primeiro período são feitas em sua instância, mas aponta que, em "hipótese alguma, essa divisão é da Prograd", já que isso geraria uma estrutura discriminatória. Mas, segundo ela, a divisão pode ter ocorrido lá, porque o próprio sistema e o pessoal que cadastra a matrícula da disciplina pode não ter mesclado as turmas, daí justificaria tal praxe, pois a prática da Prograd de misturar não foi cumprida. A pró-reitora aponta também outra possibilidade da divisão, que seria "fruto de dificuldades e ranços de alguns professores e de alguns estudantes de aceitar a questão das cotas".

O reitor, surpreso, ressalta que não sabia da existência da divisão de turmas da forma apontada e afirma que combate veementemente tal prática institucional, pois ela é inadmissível. Para ele, o sistema de reserva de vagas é uma política da universidade que, portanto, deve ser implementada, independentemente de pessoas que pensam contrário. Diante do fato, o reitor procurou, imediatamente, verificar a existência da origem da divisão para "apurar, corrigir e reparar".

Diferentemente do reitor e da pró-reitora, o funcionário da Prograd, um dos responsáveis pela organização das pautas, confirma as falas de professores e das alunas sobre a ocorrência do problema, ao dizer que "teve 'uma reclamação' dessa divisão de turmas por cotas", que foi resolvida, já que as turmas foram mescladas com cotistas e não cotistas. Tal divisão pode ter ocorrido "por uma coincidência". Segundo ele, o processamento é automático, não é manual. Ele se dá por ordem de matrícula que obedece a uma ordem classificatória que o sistema gera. Assim, as dez primeiras vagas vão para as dez melhores notas.

Entendemos que práticas como a do “Direito Vip” ou de turmas separadas por cotistas e não cotistas vão de encontro a uma dimensão de justiça social e de igualdade na Ufes, mote das Ações Afirmativas ou da própria ideia de universidade. Tais práticas colocam em xeque a possibilidade concreta, representada pelas cotas, de democratização da universidade ao reiterar sua estrutura elitista, de uma mesma expressão corporal, estética, de pensamentos e de experiências. Também impedem que a universidade ressignifique suas práticas em prol de outras trajetórias de sujeitos coletivos que estão afirmando suas identidades e histórias por meio de um direito afirmativo de acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, práticas segregacionistas invisibilizam e negam a afirmação de direitos que as Ações Afirmativas se propõem ao impor uma estrutura institucional que separa os sujeitos por uma condição utilizada simplesmente no processo de acesso aos cursos de graduação com o objetivo de inclusão. Como vimos acima, a partir de uma divisão oficial no quotidiano, em razão da permanência de ranços contrários às cotas, mesmo elas acontecendo e implementadas, houve a criação de estereótipos, em que os cotistas foram compreendidos como “os outros”, “os intrusos”, “os indignos” ou como sujeitos que não têm “o direito de ter direito” legítimo de estar em cursos como o de Arquitetura ou outro qualquer da universidade. Há que se considerar também que, com a divisão, houve uma deturpação de um direito, enquanto os não cotistas tiveram de discutir ou definir com a professora as formas de avaliação.

Diferentemente, como aponta a professora Patrícia, entendemos mesmo não ter existido violência física em razão da divisão dos estudantes; houve, sim, agressão e humilhação. Agressão ao direito dos alunos cotistas e não cotistas à experiência humana permitida pela educação de trocar experiências, saberes, afetividades, teorias e histórias de vida; humilhação quando se possibilitam mecanismos de preconceitos a sujeitos que, em decorrência da estrutura desigual da sociedade e universidade brasileiras, têm sua honra atingida por mecanismos estigmatizantes e inferiorizantes. Em consonância com essas ideias, a fala de um estudante de Direito é bem instigante. Mesmo não acontecendo em seu curso a divisão por cotas, mostra a relação entre uma integração social e mecanismos de controle e de subalternização similar ao acontecido no Sul dos EUA na época das leis *Jim Crow*.[182]

[182] Leis norte-americanas decretadas no Sul dos EUA entre 1876 e 1965. Essas leis exigiam que as escolas públicas e a maioria de locais públicos, como ônibus e trens, tivessem instalações separadas para brancos e para negros.

> Se o objetivo é integrar, por que a Ufes vai segregar aqui dentro? É aquela velha história do sul dos EUA, dos 'iguais, mas separados' [...]. Que formação humana você está dando para os alunos? [...] A gente não pode estar preso no critério do ensino. O ensino é importante, é a base de tudo, mas e a formação humana, já que a instituição faz a segregação quando o aluno entra? (CAIO, branco, não cotista, Curso de Direito, 14-12-2012).

Nesse sentido, é fundamental uma reaproximação dos sujeitos que vivem a realidade diferenciada de classe, de raça, etnia, sexualidade, por exemplo, na ideia de que, além do aspecto do ensino acadêmico, como destaca Caio, há também a dimensão da formação humana, pautada em princípios que aproximam as pessoas na igualdade e na diversidade, para que, quando os alunos saiam da universidade e passem a atuar em seus espaços profissionais e sociais, essa humanidade ultrapasse os muros da academia.

O funcionário da Prograd diz que o sistema é automático e não manual, pois ele produz as pautas por uma ordem classificatória *a priori* a partir das notas do processo seletivo. Não obstante, acreditamos que qualquer mecanismo tecnológico ou informatizado requer a intervenção e a direção humanas, ou seja, um programa de computador é controlado pelo seu criador ou comandante. Enfim, se o ocorrido foi reincidente é porque alguém da universidade, por alguma razão, apregoa tal prática, assim como, se a universidade quer uma prática não segregacionista, também é possível. Tomara que outras pesquisas, ou os próprios alunos e professores, confirmem a rejeição contumaz da existência das práticas preconceituosas e discriminatórias institucionais inscritas nas falas do reitor e da pró-reitora da Ufes, que se mostraram sensíveis aos problemas de ordem excludente elencados, defendendo que tal prática não condiz com as diretrizes da Ufes e que não permitirão que elas se repitam, caso ocorressem, já que não sabiam da existência da divisão.

Os fatos de discriminações interpessoais e institucionais na/da Ufes, esboçados nesta pesquisa, evidenciam que elas não são isoladas, mas sistêmicas. Constatamos que em novembro de 2014, um fato[183] desse mote repercutiu nacionalmente. O professor Manoel Luiz Malaguti, do Departamento de Economia da Ufes, proferiu atos racistas e discriminatórios contra negros, cotistas e pobres em sala de aula. Nessa ocorrência, muitos alunos se retiraram de sala, indignados ou consternados, muitos chorando. As ofensas foram de diversos matizes, tais como: "Eu detestaria ser atendido por um médico ou advogado negro". "Os negros não são capazes de manter o nível da formação universitária". "O nível da educação está tão baixo

[183] As mídias em geral, capixaba e nacional, repercutiram o "caso Malaguti". Essa informação pode ser consultada neste *link:* <http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2014/11/noticias/cidades/1501192-alunos-da-ufes-denunciam-professor-por-preconceito-dentro-da-sala-de-aula.html>. Acesso em: 4 nov. 2014.

que o professor não precisa se qualificar mais para dar aula, já que a maioria dos cotistas é negra, pobre, sem cultura e sem leitura, são analfabetos funcionais". Nessas "pérolas", percebemos a manutenção de uma lógica perversa de matar a identidade do sujeito para extrair e negar seus direitos. Os alunos denunciaram o professor na Ouvidoria da Ufes, fizeram protestos na universidade e acionaram a Justiça comum para processá-lo. A universidade abriu uma sindicância administrativa para apurar os fatos e tomar as devidas ações cabíveis. O Ministério Público Federal também entrou com um processo cível contra o professor.

8.3 "AS COTAS TÊM UM PAPEL PEDAGÓGICO PARA A SOCIEDADE...": INDÍCIOS DE AVANÇOS NA DISCUSSÃO DA RELAÇÃO RAÇA E CLASSE SOCIAL NAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS DA UFES

Este subitem analisará, a partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, a importância das cotas na Ufes, no processo de mudança social na universidade, ao ampliar suas possibilidades de justiça social e seus mecanismos pedagógicos de mudanças de imaginários negativos acerca dos próprios beneficiários dessas políticas, negros, pobres e alunos de escolas públicas.

Com referência a uma mudança, viabilizada pela implementação das cotas sociais da Ufes, de um imaginário social e individual explicativo do monopólio do acesso à universidade pelas elites econômicas e brancas, temos os seguintes depoimentos:

> ***As cotas sociais foram uma porta que eles abriram***. Talvez, sei lá, eu penso numa porta onde muita gente está passando, alguns passando com mais facilidade que você, e eles foram lá do lado abriram uma outra porta de maneira que você consiga passar por ali sem disputar com pessoas às vezes de forma injusta, foi uma oportunidade bacana, muito bacana! (EVARISTO, branco, cotista, Curso de Engenharia Elétrica, 24-9-2012).

> A universidade está aí, né? Hoje em dia ***nós vemos tudo que é tipo de pessoa dentro dela.*** Mudou? Mudou pra melhor? Sim, ***mudou muita coisa!*** Então, com as cotas que eles adotaram, algumas coisas melhoraram [...]. Talvez eu, há cinco anos, nunca me imaginaria dentro de uma universidade, assim como outra pessoa [...]. Porque eu tinha uma visão de universidade muito difícil, todo mundo só falava isso: ***'Nossa, mas pra você entrar na Ufes é difícil, difícil, difícil, difícil'.*** Tinha muito medo, porque todo mundo falava que só entrava na universidade quem tivesse dinheiro. ***É realmente difícil, mas a visão, o medo que eles me colocavam, porque você sabe que pra você prestar vestibular, esse negócio né?...*** Mas seu emocional tem que tá muito equilibrado, que às vezes conta mais. Depois fui conhecendo, conversando e tal, entendendo melhor, né? (ELIANE, parda, cotista, Curso de Serviço Social, 16-8-2012).

Evaristo compreende a possibilidade das cotas sociais, em sua vida, como uma porta mais larga que se abriu à universidade, "uma oportunidade bacana". Porta esta que privilegiava mais as pessoas com oportunidades materiais e simbólicas ampliadas que, de maneira injusta, possibilitava um acesso desigual. Já a aluna Eliane destaca a presença de variados sujeitos dentro da Ufes, pois agora há "todo tipo de pessoa dentro dela". Enquanto cotista, ela volta no tempo de cinco anos atrás, ao ressaltar que não se imaginava num espaço acadêmico superior, pois absorvia ou lidava com um imaginário real e coletivo difusor da dificuldade de acesso à Ufes, mais viável aos mais ricos. Em sua subjetividade ou em seu emocional, transitava um bloqueio e um medo de alimentar o sonho da possibilidade de estudar numa instituição federal. Porém, esse medo ficou mais equilibrado e, com as interações e conversas com outras pessoas, viu nas cotas sociais uma chance imperdível de materializar a sua ida, como estudante, à Ufes.

A partir das falas de Evaristo e de Eliane, entendemos que as Ações Afirmativas, no contexto da única universidade pública federal do Espírito Santo, são caminhos possíveis e democráticos de maximizar, nas subjetividades de pobres, negros e indígenas, as chances reais de acesso ao ensino superior com o incremento de uma mudança pedagógica coletiva e social contra mecanismos negativos, preconceituosos e estigmatizantes direcionados a esses grupos que, ao negar uma identidade relacionada com o conhecimento e a racionalidade, destroem a oportunidade legítima ao direito à faculdade pública.

Dentro de uma compreensão das políticas afirmativas numa visão mais progressista, uma aluna do Curso de Direito traz outro diálogo interessante quanto à relação raça e classe, como também à associação dessas políticas com a ideia da democracia racial brasileira:

> Até pela experiência de estar numa sala de 60 alunos que entraram comigo, e de ser uma das ***poucas negras*** na sala de aula, daí comecei a perceber como as cotas raciais são importantes como forma de compensação. ***As cotas ajudam a criar outro imaginário social para os negros. As cotas sociais também têm um papel importante de levar a universidade às pessoas que não têm condições.*** Mas ***as cotas raciais são muito mais radicais, no sentido de mudar uma visão de quem pode entrar na universidade, de quem pode ser estudante universitário***, porque, esteticamente e quantitativamente, a universidade muda o número de estudantes, e a proporção negros, antes e depois das cotas raciais, vai mudar. Isso traz um ***choque na sociedade,*** e acho isso importante para nós ***entendermos que ela é racista*** e é necessário expor isso para que a gente comece a compreender as formas de superar os problemas da discriminação, do racismo, da marginalização negra, porque esse debate das cotas é importante para compreendermos que essa ***democracia racial, essa harmonia das raças é muito bonita, mas não para o negro.*** Ele, nesse cenário, tem o seu papel, tem o seu lugar, que é na cozinha do patrão do branco, no presídio, morando nas periferias. Essa é a harmonia social, né? O branco está no local de destaque e ***o negro está ali orbitando*** e sem vida própria em torno da elite branca.

> Acho que ***as cotas têm um papel muito mais pedagógico para a sociedade do que meramente ter um papel de fazer com que aquele indivíduo ascenda socialmente*** (ROSA, negra, cotista, Curso de Direito, 14-12-2012).

A partir de sua experiência social de ser negra e de estar num curso majoritariamente de brancos, como ainda é o Curso de Direito da Ufes, Rosa aponta a viabilidade das cotas étnico-raciais como uma compensação às desigualdades vividas pelos afro-brasileiros, principalmente na universidade. Essa possibilidade política atingiria uma mudança do imaginário social dos papéis entre brancos e negros colocados dentro da lógica das relações raciais brasileiras, pautada em locais fixos e muitas vezes estereotipados para os negros, onde estes ficam "orbitando em torno da elite branca", como também desestabilizaria o perfil hegemônico e homogeneizante histórico de acesso ao ensino superior brasileiro, principalmente em cursos considerados elitizados e prestigiados.

Rosa também ressalta muito bem a importância das cotas sociais, já que atingiria grupos sociais marcados pela pobreza e pela pauperização social, condições essas que impedem ou facilitam uma entrada dolorosa na universidade. Não obstante, ela enfatiza a radicalidade das cotas raciais que seriam mecanismos promotores de um "choque social" quanto aos instrumentos de racismo e discriminação social que o mito da democracia racial invisibilisa ou torna inexistente. Nessa direção, Rosa destaca o papel pedagógico que as cotas raciais teriam para a sociedade como um todo para além de um beneficio individual ou corporativista para os negros.

Quando Rosa ressalta a importância das cotas étnico-raciais na possibilidade de mudança no imaginário coletivo sobre os negros, mesmo considerando que não são elas que inaugurarão a entrada deles nos espaços de poder e do conhecimento, entendemos a radicalidade inserida nisso, pois contribuiria, evidentemente, com ações de outras frentes, como a implementação de fato da Lei nº. 10.639/2003, para a desconstrução de estereótipos, identidades fixas e estigmas arrolados à população afro-brasileira. De repente, muito entenderemos que não é pelo fato de a pessoa ser negra que ela é necessariamente marginalizada, criminosa, inculta e incapaz.

Trazendo a ideia de uma repolitização de processos que marcam os sujeitos coletivos como inferiores por serem diferentes, Arroyo (2012, 2014) indica que, na medida em que os Outros desconstroem as imagens em que foram pensados, isso abriria o caminho para reconfirmar o próprio campo do conhecimento, das histórias e pedagogias socioeducativas que se

configuraram nessa forma de pensá-los e de pensar-se. Assim, as ações e presenças afirmativas dos coletivos têm uma contribuição relevante de repensar as teorias e pedagogias socioeducativas dos Outros, como também para repensar as formas como têm sido entendidos os Outros, os diversos e os diferentes em classe, raça, etnia, gênero, campo, periferia, "normalidade". A Ação Afirmativa cumpre também este papel social e pedagógico não apenas de redistribuir alguns espaços sub-representados da diversidade, como também de ressignificar padrões sociais dos sujeitos e da própria sociedade.

Rosa, de alguma maneira, traz à tona alguns argumentos teóricos importantes para esta tese. As condições econômicas são fundamentais para entender e serem instrumentos de superação das assimetrias raciais que os afro-brasileiros sofrem. A questão, apontada por ela, é que num país racista se exige uma radicalidade e um "choque social" quanto ao fato de o critério racial ser também um instrumento político de afirmação da diferença com o objetivo de promoção da igualdade cultural e econômica. Encontramos analogia à fala de Rosa com a denúncia de Abdias do Nascimento (1982) nos finais dos anos de 1960, quando ele apontou que, nos dias que correm, a situação racial no Brasil, ofuscada por crostas de estereótipos, clichês e condicionamentos estratificados entre negros e brancos, há necessidade de um *choque traumático* e um grito *patético de revolta* para arrancar da consciência social brasileira o torpor, cuja crença na democracia racial e na explicação exclusiva da pobreza para entender o negro brasileiro era a tônica conclusiva de reprodução das assimetrias raciais.

Indo na direção da crítica de Nascimento e da aluna Rosa, os argumentos de Fraser (2002), já apontados neste trabalho, são fundamentais quando ela traz a dimensão bifocal da Justiça. Daí a importância das políticas de redistribuição calcadas na superação das assimetrias da pobreza e das políticas do reconhecimento, preocupadas com a eliminação das desigualdades simbólicas, como as étnico-raciais, de gênero, sexualidade, geração, deficiência etc. Haja vista que, no contexto brasileiro, a democracia racial, mesmo considerando o peso de "verdade" oriundo do mito que ela tem socialmente, é uma farsa, um isolante que protege e ofusca as desigualdades raciais entre negros e brancos. E tal viés teórico-político é fundante para se reconhecer o problema e tentar superá-lo do ponto de vista de uma ação estatal e pública promotora de uma cidadania plena.

Outro aspecto digno de análise é quando Rosa não entende as políticas racialmente referenciadas para os afro-brasileiros como simplesmente um privilégio ou conquista individual de mobilidade social, mas traz a dimensão pedagógica e coletiva desse processo, já

que, se os negros estão sendo incluídos por esses mecanismos, a própria sociedade está se emancipando e se democratizando como um grupo coletivo, pois a universidade estaria contribuindo na concretização de justiça social e não deixaria de representar, em seus quadros acadêmicos, a diversidade da população do País. Portanto,

> Se compreendermos a extensão dos racismos no Brasil, entenderemos as necessidades de políticas de cotas, e as veremos como uma pequena parcela de conjunto de transformações sociais que carecemos. Carecemos para o aperfeiçoamento da democracia no Brasil, sem o que o país não vai sair do estado de aflição, injustiça e desigualdade em que vivemos. A política de cotas não é um presente para a população negra como muitos têm considerado, mas é uma necessidade para o Brasil (CUNHA JÚNIOR, 2003, p. 1).

Então, a necessidade das cotas para um projeto de país que se quer democrático e diversificado, diante de outras transformações mais amplas, como a distribuição da renda e das terras, por exemplo, torna-se relevante para concretizar a democratização do ensino superior. De alguma maneira, essa democratização foi detectada na pesquisa quando percebemos o aumento do número de negros e de pobres na Ufes, em passos consideráveis, a partir da implementação das cotas sociais, como vemos mais detidamente nos Capítulos 7 e 8 desta tese.

Como já destacamos, a sub-representação de negros, principalmente nos cursos elitizados da Ufes, não elimina, evidentemente, um incremento desse grupo depois das cotas sociais, como fica muito demarcado nos depoimentos das professoras de Psicologia e de Arquitetura, respectivamente:

> Eu percebia que o Curso de Psicologia era extremamente elitista, era o terceiro ou quarto curso mais disputado. Boa parte dos alunos era de camadas medias altas [...]. Agora, depois das cotas sociais, tem um número muito maior de negros. Eu me lembro que antes a gente falava assim: 'Meu Deus, um negro!'. Tanto é que no passado a gente sabia nomear: 'Olha, um negro, fulano, fulano, fulano e fulano!'. Agora, se você me perguntar assim: 'Quem são os negros hoje?'. Eu digo: 'Olha, são vários, são vários!'. Eu já não consigo mais dizer pra você: 'É fulano', entendeu? [...]. ***Antes era um ou outro,*** aí você falava: 'A Dolores era negra, lembra?'. Já na pós-graduação ainda é muito pouco [...]. Mesmo que não tenha tido na época a cota racial, nós temos mais negros aqui. Acho que isso foi bacana, né? [...] ***Com a entrada de mais negros aqui, acho que compromete a ideia de horizonte deles e compromete a ideia de horizonte dos outros*** (JANETE, branca, professora do Curso de Psicologia, CCHN-Ufes, 15-8-2012).

> Olha, a observação é mais visual. Antes tinha mais a patricinha com a roupinha mais de *boutique*, antes não tinha gente aqui que usava camiseta, calça jeans, não tinha cabelo assim igual o meu, crespo. ***Quem tinha cabelo igual o meu normalmente era muito bem alisado, de chapinha.*** Depois de ter cotas, eu sabia que era de cotas por causa do cabelo. Essa visualização, isso aqui [pega o cabelo e balança] não existia aqui, na Arquitetura. Mudou muito, entendeu? (VANILDA, parda, professora do Curso de Arquitetura, Centro de Artes-Ufes, 6-3-2013).

A professora Janete ressalta o aumento de negros depois das cotas sociais num curso elitista como o de Psicologia, pois, segundo ela, não tem apenas um negro, o "fulano", fácil de ser identificado e colocado como exceção, antes era "um ou outro", agora são "vários". Outro ponto destacado pela docente é que, com a entrada de mais negros na Ufes, "compromete a ideia de horizonte deles e a dos outros". Já a professora Vanilda fala do aumento de alunos negros na Arquitetura com uma observação "mais visual". Ela faz isso destacando que não há apenas os símbolos de classe social mais elitizada, apresentados pela vestimenta de *boutique*, pela existência de "patricinhas" ou de "chapinhas" e cabelos lisos. Para ela, além disso, há também mais alunos de cabelos mais crespos como o seu. Sua identificação de estudantes cotistas se dava pelo tipo de cabelo diferenciado, alegando que isso não existia em seu curso.

A explicitação do problema racial que atinge a universidade, por meio das ações dos movimentos sociais negros, de partidos políticos, das ações das organizações civis, dos dados de pesquisas institucionais e da própria proposição e concretização de medidas afirmativas para reverter o fosso de classe e de raça na academia, torna-se relevante para o aumento do número de grupos excluídos ou sub-representados nesse espaço, assim como é importante como tentativa de reorganização e de repolitização do imaginário coletivo universitário e social mais amplo. Também a ideia de comprometimento dos horizontes de negros e pobres, assim como dos sujeitos que não fazem parte dessas identidades sociais, trazida pela professora Janete, é muito pertinente para se pensar a quebra de estereótipos sociais e das fissuras hierárquicas de classes e de grupos raciais alicerçadas por intermédios das funções de poder, de riqueza e *status* que os bancos universitários viabilizam.

Com as mudanças de horizontes, para muitos excluídos, uma "luz no fim do túnel" torna-se mais real na medida em que se visibilizam positiva e potencialmente chances de mobilidade social e de reconhecimento público e simbólico desses grupos socialmente "desiguais por serem inferiores", cujas identidades são fragilizadas ou negadas como mecanismos impeditivos de direitos e de justiça social, daí a existência de jargões do tipo: "No Brasil não tem mais classes e mais negros"; "O pobre não trabalha e estuda porque não quer"; ou "O próprio negro é racista".

A maior entrada de negros na Arquitetura, apontada por Vanilda, justificada pelas cotas sociais, marca fundamentalmente como o grupo branco e as classes médias e altas historicamente são hegemônicas na universidade, principalmente em cursos mais prestigiados. Na fala de Vanilda, vemos uma autoidentificação da professora parda com os alunos de

mesma estética e cabelo. Ressaltamos que o cabelo e o corpo são tomados como expressões da identidade negra. E esses dois ícones identitários se ampliam para além da universidade, já que são aspectos tomados pela cultura na construção da representação social e da beleza do negro/a na sociedade brasileira.

Assim, ambos são pensados como cultura, pois, juntos, possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Portanto, eles não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos, já que têm concepções no imaginário coletivo e interferem na construção subjetiva do sujeito negro/a (GOMES, 2003). A paisagem universitária, sua configuração corporal, estética, classista, étnica, sexual e geracional tendem a se ampliar, quando políticas públicas e a própria instituição ressaltam o direito de grupos que são excluídos de ocupar a universidade, agora vista não como uma porta estreita ou fechada para poucos, mas como acesso conquistado diante dos conflitos sociais, como vimos no processo de discussão e deliberativo quanto às cotas da Ufes.

Não obstante, os corpos, os cabelos negros, as condições de classes populares que adentram a universidade, principalmente depois das cotas sociais, de alguma maneira, não são reconhecidos, em alguns cursos, como positivos e integrantes de identidades sociais, visto que há a reprodução do que acontece na sociedade mais ampla, como observamos nas seguintes falas:

> O padrão do Curso de Direito é o cara que mora em Jardim da Penha, Mata da Praia,[184] [...] e se você está fora dele, de alguma forma, você está excluído, vai ser a 'ovelha negra' do curso. É uma forma nítida como, em pouco tempo, as pessoas vão se vestindo, se comportando e falando diferente. As cotas sociais acabam não evidenciando que existe uma contradição, pelo menos no Direito, até por conta do Ifes, porque também tem pessoas que estão inseridas em outro padrão, que é diferente do padrão da escola estadual [...]. A questão do comportamento é muito interessante. Inclusive tem professor que fala: 'Ah, a minha aula, você não vai assistir de bermuda, de *short*, de chinelo; você tem que está comportado, tem que ter uma vestimenta adequada para o estudante de Direito' [...]. Estes signos, a vestimenta e o modo de falar demonstram o *status*, e se você não se adequar a isso, você pode ser de qualquer outra área, mas não a de Direito. Comigo aconteceu algo até interessante [risos]. Quando entrei no curso, eu usava tranças, rastafári, né? Um amigo meu olhou pra mim e falou: 'Rosa, quando te vi pela primeira vez, pensei: o que uma aluna do Serviço Social está fazendo por aqui? Esses maconheiros devem ter fumado maconha e vieram refugiados pra cá'. Tipo [risos], você não está atendendo o perfil, ele pensou que eu era do Serviço Social, pode? [...] E uma amiga falou: ***'Rosa, você é estudante de Direito, agora terá que tirar essas tranças, né?***

[184] Mata da Praia e Jardim da Penha são bairros nobres de Vitória próximos à Ufes e que também são redutos, com seus alojamentos e aluguéis de imóveis, de muitos estudantes do interior do Espírito Santo, de outros Estados do País, assim como de outros países. Destes se destacam os africanos e os latino-americanos.

> ***Como você vai para o curso assim, desse jeito, com essa aparência?'*** (ROSA, negra, cotista, Curso de Direito, 14-12-2012).

> Nós, professores, precisamos rever o modo como a gente trabalha e como pensamos a vida, que valores que a gente atribui. Eu fico muito preocupada! A gente precisa prestar bastante atenção com esses ***processos de criminalização*** que estamos vivendo aqui. Por quê? Agora, o *campus* é inseguro, porque tem tráfico ou porque tem roubo, ou porque quem tá militando nos movimentos de moradia estudantil está envolvido com práticas ilícitas. Então, são os mesmos argumentos que se utilizam pra desclassificar a luta do MST,[185] o movimento de moradia, o movimento da população de rua. A gente irá, na universidade, ***reatualizar o absurdo que foi criado nesse país de associar a negritude com periculosidade*** [...]. Acho que nosso sindicato não tem debatido isso, precisamos de mais espaço de discussão (JANETE, branca, professora do Curso de Psicologia, CCHN-Ufes, 15-8-2012).

A aluna Rosa reconhece a padronização do Direito pelo *status*, pelos bairros de classe média, pela vestimenta, comportamento e fala, e as cotas sociais não evidenciam muito as contradições, porque muitos alunos cotistas são do Ifes, cujo padrão de classe e raça é o mesmo antes das cotas. Rosa destaca as exigências docentes para ser aluno de Direito, quanto à vestimenta, pois não se pode assistir às aulas de bermuda, *short* e chinelo, já que seria a "ovelha negra" do curso. Ela destaca que seu cabelo rastafári foi associado a maconheiros e a uma ideia depreciativa do Curso de Serviço Social, de modo que tais referências se distanciam do "padrão" de "aparência" estabelecido para o discente de Direito.

O entendimento da fala de Rosa, quanto ao *status* e aos comportamentos diferenciados exigidos ao Curso de Direito e à desqualificação de seu cabelo, aproxima-nos de algumas ideias de Bourdieu (2011), principalmente a de *habitus*, que é pertinente para entendermos as diferenças de compreensão do outro, pois ele é composto por esquemas de ação e pensamento construídos pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso. Para o autor, geralmente as condições diferentes de existência produzem *habitus* diferentes. As práticas dos diferentes *habitus* apresentam-se como configurações sistemáticas e funcionam como estilos de vida. *Estrutura estruturante* que organiza tanto as práticas quanto a percepção que se tem delas, o *habitus* é também estrutura que organiza a percepção do mundo social e funciona como uma força conservadora que mantém a divisão em classes sociais. Para esse autor, o mundo social funciona simultaneamente como um sistema de relações de poder, um sistema simbólico, cujas distinções minuciosas do gosto se transformam em base para o julgamento social.

Dessa forma, mesmo considerando que o Curso de Direito tem regras quanto à vestimenta ou que o professor que exige terno, por exemplo, está direcionando o aluno para a ritualística da

[185] Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra.

profissão, isso não impede de se considerar que muitos alunos, realmente, vão de chinelo, *short* ou bermuda, porque não têm condições materiais de ter acesso a outros utensílios mais onerosos; ou que a universidade está recebendo sujeitos coletivos que vivem outras experiências de mundo pouco representadas em cursos, como o Direito. Nesse processo, há uma base de julgamento social alicerçada por um sistema de poder simbólico produtor de distinções entre as classes sociais e os grupos raciais. A universidade tem que quebrar essa estrutura classificatória e excludente de distinguir grupos pela estrutura de classe ou racial, uma vez que outros grupos não homogêneos estão entrando em seus espaços sociais, principalmente nos mais prestigiados.

Para Bourdieu, as preferências estéticas de cada indivíduo são distinções, escolhas feitas em oposição àquelas produzidas por membros de outras classes e grupos raciais. Portanto, o gosto não pode ser "puro" e nenhum julgamento dele pode ser inocente. Assim, existem diferentes modos hierarquizados de aquisição da cultura ligados às classes de indivíduos. Nesse sentido, falar que um cabelo rastafári não pertenceria ao rol da "aparência"[186] estética do curso, entender alguém do Serviço Social como os anestesiados pela maconha a ponto de ficarem perdidos num prédio do *campus*, ou compreender o corpo negro, do pobre, como indigno de frequentar uma aula sobre leis, de chinelo ou de bermuda, é tirar, pela via da discriminação, da corporeidade negra e das classes populares, qualquer possibilidade social de pertencer, como direito social, aos quadros acadêmicos do Direito e do próprio sistema judicial do País. Nessa lógica, que formação alguns professores estariam dando para seus futuros profissionais da Justiça? Portanto, fixar tais identidades à precariedade, à invisibilidade, às negações sociais e ao medo, por meio de estereotipias negadoras da diferença e da humanidade universal, constitui-se uma tentativa de maximizar e proteger os nacos de privilégios e os direitos sociais dos grupos que historicamente foram privilegiados.

Já a professora Janete aponta uma preocupação quanto aos processos de criminalização dirigidos aos grupos empobrecidos e negros da universidade, ao associá-los a criminosos ou a práticas ilícitas, como roubo, tráfico ou, então, como os causadores da insegurança do *campus*. Tal compreensão, para ela, reatualiza os mesmos estereótipos desclassificatórios de

[186] Sabemos que no Brasil o termo "boa aparência" significa um eufemismo para branco. Isso se origina depois da primeira legislação antirracista brasileira de 1951, a Lei Afonso Arinos. Consideramos que, nos dias atuais, tal termo ultrapassa a questão racial, atingindo, por exemplo, depreciações relativas à classe social, à estética, à geração, à sexualidade, à deficiência etc. Para uma análise mais aprofundada sobre essa temática, ver o excelente trabalho de Damasceno (2000).

movimentos sociais, como os da terra, da moradia e da rua. Para ela, isso tem que ser discutido na universidade, principalmente no sindicato docente.

Assim, a ideia que também se projeta no contexto universitário é de criminalizar os sujeitos empobrecidos e negros ou suas próprias organizações coletivas, como o MST, movimentos de moradia e de rua. Assim, o pressuposto de criminalizar os pobres e os negros, no contexto universitário, ligando tal crime às suas próprias identidades, remete-nos a uma construção ideológica no Brasil do termo "classes perigosas". Mesmo surgindo na Inglaterra, da primeira metade do século XIX, no período em que a superpopulação relativa ou o exército industrial de reserva atingira grandes proporções, o termo "classes perigosas" aparece no Brasil do século XIX como uma indefinição entre as classes pobres e as "classes perigosas" nos discursos de época.

Nesse contexto, os pobres carregavam os vícios, os viciados produziam os malfeitores e os malfeitores tornavam-se perigosos à sociedade. Assim, juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são perigosos (CHALHOUB, 1996). É a legitimidade de uma antiga relação de tratar os movimentos sociais como "caso de polícia", culminando numa frase clássica da República Velha professada pelo ex-presidente Washington Luiz, ao dizer que "A questão social é um caso de polícia". Ao encontro desse pressuposto, no espectro político brasileiro, grupos conservadores e reacionários, principalmente os da direita política, utilizam-se de uma parte poderosa e grande da mídia e de outros canais coniventes com tais ideias, para demonizar os movimentos sociais, acusando-os de violentos, invasores, baderneiros, enfim, de foras da lei. Tal prática se presta para aterrorizar a sociedade, especialmente os setores das classes médias, com o intuito de ganhar o apoio desses grupos.

No entanto, para que a universidade não dê aval para essa construção e práticas negativas dos movimentos sociais ou dos próprios sujeitos que tais movimentos representam, de maneira a reproduzir as desigualdades, ela, como aponta a professora Janete, tem que discutir essas questões em todas suas instâncias, revendo as formas de se trabalhar e entender a vida e o mundo acadêmico, porque a universidade está cada vez mais recebendo outras histórias, outras estéticas, outras condições econômicas, outras linguagens e outros projetos de mundo que dialogam com o próprio real.

Na contramão das discrepâncias entre os que têm e os que não têm acesso ou são em menor número na universidade, o papel das cotas nas mudanças dos arranjos sociais forjados e

baseados em processos de hierarquização entre os grupos sociais, dentre outras questões, é abordado em depoimentos como os que são apresentados a seguir:

> As cotas são importantes porque os cotistas se formarão na universidade e atuarão em funções de diploma de graduação que têm uma validade para a sociedade. Eles podem começar a mudar a visão do mundo que a gente tem hoje. Enquanto a gente tiver só pessoas que tenham boas condições na universidade, né?... É meio que um ***processo hereditário:*** sai o pai, entra o filho! E ***se não tiver pessoas do povo mesmo representando também os espaços de poder, não vai mudar muita coisa.*** Então, é necessário que tenha essa inserção, porque há uma universidade, e ***os representantes dela hoje são unos,*** vêm de um mesmo local. É necessário a gente mudar o perfil da universidade brasileira, porque ***se todos tiveram oportunidades, todos podem chegar a vários cargos de poder e mudar a interpretação que as pessoas têm do mundo também, né?*** Se um juiz, por exemplo, que tem um cargo de poder, vier de uma situação economicamente mais simples, ele vai ter muito mais capacidade de julgar alguém que teve as mesmas condições, ***ele vai ter um olhar diferente que as pessoas que nunca tiveram as condições.*** Porque, aqui, no Direito, a gente estuda as leis, é tudo muito seco, muita gente não vê o contexto dessas leis, e elas também não têm isso, é a lei pura e simplesmente, e esquece de vislumbrar um pouco o contexto social em que a pessoa está [...]. ***Têm pessoas que se corrompem,*** mas eu acredito seriamente que ***haverá vários atores que trabalharão para essa mudança,*** e já têm várias pessoas que trabalham por isso, desde que elas não se amoldem ao perfil que é colocado desde o início e que sejam ***pessoas resistentes como sempre tivemos na história*** (TÂNIA, parda, cotista, Curso de Direito, 14-12-2012).

> Quando penso em cotas na universidade, acho que lembro muito da frase do Che Guevara: que ***a universidade se pinte de negro, se pinte de povo!*** Queria que isso ficasse bem claro, que o povo entra aqui dentro, sabe? Não no sentido de pensar diferente, mas pensar pra si, produzir pra nós, sabe? De pensar como povo, como negro! Que a gente pode ***produzir coisas aqui dentro que tenham a ver com o que a gente pensa, que tenham a ver com a nossa história, como de fato ela é, e não de fato como ela aparenta ser,*** porque a universidade nasce elitizada e é até hoje! Então, as ***cotas podem ser perigosas*** nesse sentido de entrar o povo aqui e de cooptar mesmo assim, né? A gente vê advogado do povo que acaba ferrando o povo, né? ***Que entrem, mas não no sentido de se cooptar, de se aburguesar,*** no sentido de pensar como dominador, sabe? (OLGA, parda, não cotista, Curso de Serviço Social, 16-8-2012).

> Nesse curto período em que eu tô aqui, eu percebi uma mudança, sim. Hoje tá um pouco menos elitizado o curso, porque a gente vê ***o ingresso de estudantes de origem mais humilde, que normalmente são mais sensíveis aos problemas sociais,*** ou se não são sensíveis, pelo menos você consegue mostrar o problema e ele tem um ***exemplo concreto da vida dele,*** porque ele vive aquilo. Então, nesse sentido, deu uma modificada, sim [...]. ***A universidade acaba recebendo sujeitos que estão mais suscetíveis à crítica ao que está posto, ao que está estabelecido.*** Agora, há exceções também, né? A gente até fez uma brincadeira aqui com amigos há algum tempo, com quem tem mais contato, estavam chamando esses meninos que são de origem humilde, que entram aqui e ao invés de criar empatia com as pessoas também de origem humilde, eles criam repulsa e querem ir para o grupo dos não excluídos. A gente ficou chamando eles de ***'capitães do mato'***, que ***era um sujeito pobre fudido,*** mas ficava batendo nas costas do ***escravo fugido!*** [...] Historicamente, o Direito quase nunca entra em greve. Agora, a última que o Direito aderiu foi uma coisa sensacional, o pessoal não esperava! [...] A ***gente fez um trabalho hercúleo aqui de convencimento de professores e alunos***. Foi gozado porque só três professores entraram em greve [...]. Muitos cotistas aderiram, outros, nem tanto! Não adianta, cara, você vir de uma classe social x, isso te dá a vivência prática do problema, mas, se você ***está anestesiado*** em termos de opinião, você não apoia! Acho que uma boa parte dos cotistas ainda não se importa! ***Eles querem sair da lama, mas não querem***

> ***voltar a atenção pra aquilo e pra todo mundo e tentar resolver os problemas, eles querem sair e ir pra outros lugares*** (ALISSON, branco, não cotista, Curso de Direito, 14-12-2012).

> A gente está lidando com pessoas mais comprometidas com certas coisas, claro, porque já tive aqui aluno de 19 anos da Praia do Canto que nunca tinha ido ao centro da cidade e a mãe trazia de carro aqui, no estacionamento. Tudo bem, o mundo é violento coisa e tal, o mundo é outro, mas puxa, eu quero esse cara?! Então, tem que ***quebrar esse aquário em volta dele*** e: 'Meu filho, olha aqui, vai lá ver o esgoto, vai lá ver a favela, pô!' [...]. Depois das cotas apareceu mais ***gente antenada,*** sim, com as coisas, no sentido de prestar atenção, de ter vivido mais perto, inclusive, de ter vivido mesmo condições subnormais de alimentação, de renda [...]. Então, vejo assim a transformação do perfil socioeconômico da Ufes. As pessoas estão tendo acesso a mecanismos de inclusão que antes não tinham, e isso causa a necessidade de transformar esses mecanismos, e tudo tá na linha de que ***tudo vai doer! A gente estava sentadinho aqui, dando aula para o aluno da rua tal, da avenida tal, para a indústria tal e tal*** [...]. Dentro do perfil do universo da população brasileira, ***a Ufes, com as cotas, ficou mais representativa*** (MAURO, pardo, professor do Curso de Arquitetura, Centro de Artes-Ufes, 6-3-2013).

> O Direito sempre foi de uma classe elitista que frequenta lugares elitizados, mais distintos e tal, como uma tradição. Mas percebo uma diferença. A impressão que tenho é que os cotistas se identificam nos projetos de extensão, tem o Balcão de Direitos, tem o Quilombola e tal. Tem a ver com essa cultura toda e tal, mas também ***têm alunos de alta classe trabalhando no projeto de extensão e tal. Acho que deu uma oxigenada*** a esse respeito, porque tenho alunos que ***não pensam somente em estudar, pensam também em projetos de extensão,*** mas isso é até o terceiro, quarto ano, depois cai na praga da indústria do concurso e pronto. Essa é a contribuição dos alunos da reserva de vagas [...]. ***Pessoas do movimento da reserva de vagas normalmente participam de movimentos mais da esquerda, entende? Agora, eu também tenho pessoas do movimento de reserva de vagas que, por causa da sua construção histórica, pensam de maneira não de esquerda, são de direita e tal*** (FERNANDO, branco, professor do Curso de Direito, CCJE-Ufes, 14-12-2012).

> As cotas quebraram a hegemonia do Direito, né? Isso foi maravilhoso porque você tinha professores elitistas que iam dar aula pra alunos de elite, formando novas elites que entram aqui pra serem formados e pra serem profissionais que vão atuar no ***interesse dessas elites*** e não por maldade, até por naturalidade, a pessoa acaba tomando esse caminho [...]. ***A cota quebrou a perna dos focos elitistas dentro da universidade.*** O professor elitista hoje tem que vir dar aula pra uma pessoa com a qual ele não convive normalmente no cotidiano. Isso cria duas relações interessantes. Primeiro, uma reaproximação de classes, que eu acho muito interessante. E, segundo, certamente ***o discurso dele dificilmente vai ecoar nessas pessoas que trazem uma crítica diferente da vida.*** Isso é interessante porque quebrou, acho que ***revigorou a universidade*** [...]. O que eu mais sou a favor das cotas foi que ***a universidade deixou de ser um lugar de reprodução de um conhecimento e discursos prontos a favor de uma manutenção das coisas*** (PLÍNIO, branco, professor do Curso de Direito, CCJE-Ufes, 18-12-2012).

As seis falas acima trazem, em suas riquezas, em linhas gerais, o diálogo crítico com o elitismo produzido socialmente em cursos universitários, como também com a entrada de grupos historicamente excluídos ou sub-representados na academia, ao mesmo tempo em que coloca em pauta o teor de suas demandas sociais e políticas no interior do ensino superior da Ufes e como eles lidariam com elas.

Tânia traz a importância das cotas para os grupos que entrarão no ensino superior para ocupar cargos de poder e diplomas de relevância social. Tal colocação torna-se ímpar nas possibilidades de mudança de concepção de mundo e da quebra do processo hereditário e tradicional universitário de só "sair o pai e entrar o filho!". Segundo Tânia, "se não tiver pessoas do povo representando os espaços de poder", como é a universidade, "não vai mudar muita coisa". Já Olga, ao citar Che Guevara (2014),[187] quando ele aponta que a universidade tem que se pintar de preto e de povo, ressalta, contundentemente, que o povo que entrar na universidade deve pensar e produzir para si, para o próprio povo, "produzir coisas que tenham a ver com o que o povo pensa, com sua história, como de fato ela é, e não como ela aparenta ser". Não obstante, "as cotas podem ser perigosas" (OLGA), pois "têm pessoas que se corrompem" (TÂNIA), que "ferram o povo" se "cooptando" e se "aburguesando" (OLGA), ou tornam-se "capitães do mato" (ALISSON), cotistas que são "anestesiados aos problemas, querem sair da lama e não tentam resolvê-los", são os que, em vez de "criar empatia com as pessoas de origem humilde, criam repulsa e querem ir para o grupo dos não excluídos". Isso aconteceu na greve do Direito, em que alguns cotistas "não se importaram", mesmo considerando que "o ingresso de alunos de origem mais humilde são mais sensíveis aos problemas sociais", inclusive com a greve no Direito.

Tânia, Alisson, Mauro e Fernando destacam a importância das cotas para a entrada de pessoas que pensarão a mudança social, que são "pessoas resistentes como sempre tivemos na história", pois, por meio delas, "a universidade acaba recebendo sujeitos que estão mais suscetíveis à crítica ao que está posto e estabelecido" ou "pessoas mais comprometidas e antenadas" que "viveram sub condições de renda, pobreza" etc. Os professores Mauro, Fernando e Plínio apontam a relação das cotas com o elitismo de cursos como Direito e Arquitetura.

Para Plínio, professores elitistas davam aulas apenas para alunos de elite formando uma nova elite de profissionais atuantes nos interesses dessas elites, mas "as cotas revigoraram a universidade quebrando seus focos elitistas e deixando de ser um lugar de reprodução de um conhecimento e discursos prontos a favor de uma manutenção das coisas". Isso decorre do fato de que os professores elitistas lidarão com pessoas que geralmente não são as mesmas em seu cotidiano e seus "discursos dificilmente ecoarão nessas pessoas que trazem uma crítica

[187] Refere-se ao discurso do revolucionário argentino Che Guevara, proferido no dia 28 de dezembro de 1959, em Cuba, na ocasião do recebimento do título Doutor *Honoris Causa*, concedido pela Faculdade de Pedagogia da Universidade de Las Villas.

diferente da vida", permitindo que professores ou alunos elitizados que não veem a realidade conflituosa "quebrem o aquário" (MAURO) colocado aos seus redores. Para ele, "tudo está na linha que vai doer!", pois "a gente estava sentadinho na Ufes, dando aula para o aluno da rua tal, da avenida tal, para a indústria tal e, com as cotas, a universidade ficou mais representativa". Entretanto, isso não significa que, em razão delas, a Ufes ficou mais democrática, pois essa noção "supõe que há uma dinâmica interna democrática, e isso não acontece por causa do perfil de agora ou de antes, porque a gente é muito ruim nisso dentro da universidade".

Já Fernando aponta que as cotas "deram uma oxigenada. Os alunos não pensam somente em estudar, pensam também em projetos de extensão", como o Balcão de Direitos,[188] que trata especificamente de Quilombos do Espírito Santo. E o interessante, destaca o professor, é que os "alunos não cotistas se envolvem também com as coisas". Espelhando um pouco a sociedade e considerando a "construção histórica", no que tange ao aspecto político, segundo ele, há alunos que não são cotistas, que são de direita, e alunos não cotistas que são de esquerda.

Já Plínio, abordando a questão mais no âmbito de certa "naturalidade", ressalta que não é por "maldade" que alunos ou professores das elites pensam de forma mais elitizada. Outro aspecto, destacado por esse professor, é que as cotas possibilitam uma reaproximação das classes sociais, de maneira que alunos ou professores de diversas origens sociais permitem certa convivência que, no cotidiano, não é muito comum.

O acesso aos diplomas, principalmente de carreiras nobres, tem um papel histórico na produção de grupos sociais que lidarão com os espaços de poder e de decisão, assim como nos processos de hierarquizações e de formações de classes sociais ou estamentos, como podemos ver nas falas acima. Weber (1971) analisa a estrutura burocrática de organizações políticas e da relevância do cargo e dos exames no contexto chinês para o processo de alcance de uma posição social. Para ele, essa estrutura deu à tradição literária da China uma característica de mais de dois mil anos, pois os letrados foram e ainda o são a camada dominante no País

[188] O Balcão de Direitos, criado em 2012, é um projeto de extensão do Curso de Direito da Ufes que presta assessoria jurídica às comunidades quilombolas do Espírito Santo. Segundo um *blog* institucional, os seus objetivos são: capacitar as Comunidades Quilombolas, especialmente lideranças, no trato com questões jurídicas, das diversas áreas do Direito; formar estudantes do Direito pela convivência com a comunidade de resistência econômica, cultural e política; e organizar grupos de estudo com vistas a novos projetos de Extensão (Disponível em: <http://balcaoufes.wordpress.com/>. Acesso em: 3 mar. 2014).

asiático. Esse domínio foi ininterrupto, mas contestado muitas vezes com vigor, embora sempre renovado e ampliado.

O contexto chinês revela uma estrutura social muito similar a do Brasil que, ao mesmo tempo em que apresenta uma possibilidade de mobilidade social com os exames, realizados desde o final do século VII, tem também elementos complicadores da ascensão das classes subalternas, pois, na maioria das vezes, os filhos de mandarins teriam uma melhor preparação para também desenvolver essa função e seguir a carreira dos pais. Situação muito similar a do Espírito Santo, onde famílias mais aquinhoadas pagam cursinhos privados preparatórios muito onerosos para seus filhos, de maneira que isso, na lógica meritocrática, viabiliza vantagens educacionais no acesso ao ensino superior da Ufes.

Outrossim, considerando que, de alguma maneira, as cotas não acabariam com essa lógica, mas estariam inseridas no mesmo movimento, no sentido de permitir mais a entrada de pessoas fora do acesso a tais cursinhos, incluindo mais indígenas, negros e pobres, ter acesso mais aos diplomas e, por conseguinte, aos espaços de poder, isso significaria a democratização do espaço acadêmico e a demarcação da marca desigual da sociedade brasileira, repercutida na universidade que, em processos de negociação social, com o protagonismo dos movimentos sociais e do Estado, viabiliza políticas inclusivas.

Destarte, uma entrada maior desses sujeitos cotistas em cursos mais prestigiados, permitindo uma oxigenação e revigoramento na universidade, aproxima-a mais da realidade conflituosa da qual tal instituição faz parte, mesmo destacando que "vai doer" ou que se deve "quebrar o aquário" da universidade ou dos processos que nos paralisam diante realidade social desigual. Durante a pesquisa, numa conversa informal, um professor substituto do Curso de Direito, especificamente da disciplina Sociologia do Direito, aponta que, quando docente da última turma antes das cotas de 2008, em suas aulas, percebia que, ao falar criticamente, por exemplo, do sistema latifundiário brasileiro e da importância do MST para a igualdade no sistema rural, praticamente a turma inteira "batia de frente" com ele ao apresentar um discurso mais conservador, alegando que o pai, dono de terras, ia ficar prejudicado com as ações dos "invasores" de chão. No entanto, mesmo permanecendo os discursos conservadores de antes, com a entrada depois dos cotistas, o professor afirma que apareceu outra forma de entender a realidade do campo brasileiro, pois eles justificavam seus argumentos com suas próprias realidades vividas e marcadas pela opressão do latifúndio do País. Tais argumentos capturavam muitos alunos não cotistas e até cotistas com boas condições de vida, haja vista

que, no Direito, há alunos que são não cotistas, brancos e de classe média alta que se envolvem em partidos de esquerda e têm um viés político progressista.

A entrada de sujeitos coletivos marcados por suas histórias, muitas vezes por sofrimentos e desigualdades, faz com que eles tragam para a universidade todo um acúmulo de vida marcado pela dinâmica social conflituosa que exige que a academia não enfatize apenas o ensino, como o professor Fernando aponta, mas que um curso, como o Direito da Ufes, se envolva com projetos de extensão ligados aos quilombolas, como é o caso do Balcão de Direitos, e em mais pesquisas e temáticas vinculadas à realidade do País que seus próprios alunos vivenciam, cotistas ou não. Essa dinâmica foi indicada pela experiência de uma professora de Psicologia:

> Lecionava Psicologia da Educação para as licenciaturas e via que lá estavam os negros, na História, na Pedagogia, na Geografia, nas Ciências Sociais, nas Artes etc. Por isso, acabei conhecendo alguns alunos que coordenavam ou que tinham criado alguns cursinhos pré-vestibulares comunitários e, em função das coisas que eu discutia na disciplina, eles acabavam sempre me chamando pra ir num desses cursinhos para dar palestra para os meninos de lá. Fui a Cariacica, em Serra. Achei isso interessante, importante, porque sempre achei que o acesso à universidade brasileira é extremamente excludente, elitista, um absurdo! Percebia que vivia em dois âmbitos, um do curso de Psicologia e o que vivia nas licenciaturas. Apareciam na disciplina pessoas que nem eram meus alunos, iam pra lá debater o que estava se passando na educação. Muitos deles eram vinculados ao Movimento Negro, e que pediram pra ir assistir às aulas e discutir a questão da expansão do acesso na universidade (JANETE, branca, professora do Curso de Psicologia, CCHN-Ufes, 15-8-2012).

Parte dos sujeitos da pesquisa, ora analisados, aponta uma dupla preocupação: uma pautada na relevância da universidade de se "pintar de negro e de povo", de maneira que isso corrobore a própria diversidade do País, e a outra, de entrar nela sujeitos que vão "ferrar" o próprio povo se cooptando, se aburguesando ou se "anestesiando" em suas falas e ações, virando "capitães do mato". Se, de um lado, é complicado engessar uma identidade em razão do fato de o aluno originado de certa classe social necessariamente não seguir tal condição, de outro, é complexo criticar muitas vezes alunos cotistas, negros, pobres, homossexuais, deficientes, mulheres e idosos por negarem tais condições num contexto social cujas identidades, muitas vezes, são sub-representadas ou negadas, desconsiderando, ao se fazer um pré-julgamento, os processos de estigmas e discriminações que eles sofrem cotidianamente, seja entre as pessoas, seja nas instituições, pois "[...] o indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os 'normais' o identificarão e o receberão" (GOFFMAN, 2008, p. 23).

Não obstante, pensando numa possibilidade progressista de mudança social, assumida nesta tese, Olga, Tânia e Alisson estão nos chamando a atenção para importância da conscientização para os alunos, cujas identidades historicamente são marcadas por exclusões, desigualdades e discriminações, com mecanismos que operam na produção da invisibilidade, da inexistência e da depredação da existência humana desses sujeitos.

Nesse sentido, para superar a "anestesia", a "cooptação", os mecanismos de "ferrar o povo", os empecilhos de se "sair da lama", ou os próprios "capitães do mato", enraizados nas subjetividades e nas trajetórias de muitos sujeitos desiguais, que estão adentrando nos cursos elitistas da universidade, há que se reconhecer e conhecer os mecanismos de opressões estruturais e simbólicos originados das organizações sociais, os quais a instituição educativa está explicitando, principalmente no contexto das cotas.

Além disso, processos pedagógicos de visibilidade positiva dos sujeitos coletivos, cujas diferenças são reconhecidas como direito de igualdade humana, são pertinentes, na medida em que tais aprendizagens desestabilizam e desconstroem imagens depreciativas e inferiorizantes dos cotistas. Esse reconhecimento evidencia os mecanismos sociais produtores de desigualdades que deságuam na própria experiência de opressor e oprimido, principalmente quando os oprimidos, assumindo tal condição, expressam suas dores vividas, as injustiças sociais, as engrenagens depreciadoras das diferenças, suas forças em defender seus direitos, suas demandas e afirmações sociais, principalmente diante de um espaço acadêmico, cuja envergadura institucional e interpessoal não permite evidenciar ou negar as agruras e as marcas dos conflitos de classe, de raça, etnia, gênero etc. Daí a pertinência da argumentação do professor Plínio ao apontar que discursos elitizados de professores e alunos dificilmente ecoarão em sujeitos coletivos que trazem uma crítica e histórias diferentes da vida para os espaços acadêmicos, como podemos ver na fala de uma aluna branca de classe popular, filha de uma vendedora de milho, de um pedreiro e moradora da periferia do município de Cariacica:

> Escolhi esse curso e tenho que me dedicar e só estudar, só que acho que um tempo extra pra conciliar às vezes uma aula que você quer dar pra conseguir um dinheiro extra pra se manter na faculdade, essa é a dificuldade [...]. A diferença que a gente, assim, até mesmo na conversa ouve: 'Eu viajei pra tal lugar, fui à Disney'. Não sei lá o quê. E a gente já não tem tanto essa conversa. Eu já não falo assim: 'Ah, fui pra tal lugar'. Por que eu vou mentir? Acho que é aceitar a minha origem: 'Ah, moro em Cariacica mesmo e pego o Transcol!'.[189] Daí eles falam: 'Você tem carro, você vai

[189] Rede de Transporte Coletivo Urbano da Grande Vitória.

> na festa, você pode pagar?'. Eu já falo: 'Não posso!' (IRINY, branca, cotista, Curso de Medicina, 17-10-2012).

A fala de Iriny, aluna de classe popular muito conhecida por sua história e muito elogiada por seus colegas e professores do Curso de Medicina pela sua dedicação, aponta as dificuldades não apenas de se inserir nas atividades de lazer, como festa e viagens ao exterior, pois concilia, às vezes, mesmo sem tempo, o estudo com um trabalho extra, mas também de obter uma suficiência de recursos materiais e econômicos exigidos no curso como Medicina. Dificuldades muito comuns entre estudantes originados das camadas populares, principalmente quando se é o primeiro membro da família a fazer o ensino superior, como é o caso de Iriny, ou em cursos que se exigem um poder econômico considerável para concluí-lo. Dessa forma, a Ufes, principalmente depois das cotas sociais, está recebendo estudantes de distintas realidades, como alunos de periferias de Cariacica que usam Transcol ou que ainda não têm privilégios de ir à Disney, cujo reflexo dessas realidades interferem no que se entendia de ensino superior, principalmente em cursos elitizados, quando se baseia apenas em realidades "fictícias" que destoam de uma sociedade desigual, como a brasileira.

Sobre as políticas de permanência da Ufes e a relação destas com viabilidade dos estudos e da formação acadêmica dos estudantes, principalmente dos cotistas, elencamos algumas falas abaixo expressivas das necessidades estudantis quanto às condições materiais e simbólicas de vida no contexto universitário depois das cotas sociais. São elas:

> A gente passou a lidar com outra situação que não lidava na Psicologia. Muitas vezes, a universidade ainda desconhece, porque, como a gente viveu até 2008, tendo assim um certo modo de vida padronizado entre os alunos, nós agora vivemos outro modo de vida [...]. Vejo que diminuiu o nome das famílias quatrocentonas conhecidas da elite capixaba e aumentaram os Silvas, os Souzas, os Ferreiras, né? Eu estava falando pra você da merenda que eu percebo que muitos cotistas trazem ou é uma fruta ou é um potinho tipo *tupperware* com biscoito sei lá, um pão, alguma coisa eles trazem. Eles têm um lanchinho dentro da bolsa [...]. Tem aluno que mora em Viana que pega o ônibus lá, sai de casa 10h da manhã, aí ele já sai almoçado, porque até ele chegar aqui... têm horas que ele chega pra aula de 13h e não dá tempo pra ir no RU. Nós temos estudantes nossos que são usuários do SUS [...]. Então, assim, são outras possibilidades de vida [...]. Tem outras questões, como a moradia, porque, na verdade, com a cota a gente colocou a possibilidade de outras pessoas entrarem na única universidade do Estado. Nós temos muitos alunos que vêm do interior, a situação deles é gravíssima. Tem menino cotista do interior que a família faz um sacrifício imenso, passa constrangimentos pra arrumar dinheiro pra pagar pra ele morar sei lá onde aqui. Aqui não tem transporte e não tem passe livre, os meninos têm que gastar com isso [...]. Tem um bando de menino que, até conseguir a gratuidade no RU, passa fome! [...] A gratuidade não está já dada; ele tem que ficar provando se é ou não é pobre [...]. Ele tem que comer. Muitas vezes, cansei de ver vários deles com fome, não comiam (JANETE, branca, professora do Curso de Psicologia, CCHN-Ufes, 15-8-2012).

> O motivo de muitos dos cotistas e não cotistas de terem apoiado a greve é porque estávamos privados de alguma coisa [...]. Quando chegou agosto, tempo de começar o calendário acadêmico, o curso estava fazendo pressão para que voltasse às aulas, mesmo com a universidade toda parada. Nós mobilizamos a fim de que a estrutura da universidade voltasse para voltarmos também, [...] porque, durante um bom tempo da greve, você não tinha o RU e a BC funcionando para um curso que é integral como o nosso [...]. Apesar de não ter aula à tarde, é essencial que você tenha aberto o RU e a BC, porque não são todos no Direito que têm condições de comprar um livro que custa R$ 250,00 ou de almoçar em restaurantes fora da Ufes todos os dias, isso é inviável. Chegou ao ponto que, numa reunião, o chefe de departamento falou para um professor que queria que as aulas voltassem na greve: ***'Fulano, muitos alunos aqui não têm condições de almoçar fora da Ufes e de comprar livros'.*** E o professor fulano alega: ***'Gente, hipossuficiência, pobreza, falta de dinheiro e de recursos não são motivos para gente poder parar as aulas'.*** Esse discurso é internalizado, inclusive, por muitos professores [...]. ***O direito, nesse sentido, é um curso muito podre,*** porque é muito baseado na imagem [...]. Acho que ***a universidade,*** muito embora o pensamento dela não tenha mudado em relação às cotas ou mesmo à política de assistência estudantil, ***vive um momento diferente,*** porque muitas pessoas que entraram no Direito vêm de uma realidade diferente da que o País vive atualmente, no sentido de integração (CAIO, branco, não cotista, Curso de Direito, 14-12-2012).

> Acho que ***as políticas de assistência estudantil*** da Ufes são ***restritivas, são seletivas*** por conta da falta de verbas mesmo. A gente tem essa consciência que quando a gente olha para a universidade e vê onde que estão as verbas, onde é que tem dinheiro. A gente vê que, para a assistência, tem pouco. Então, isso vai impactar diretamente nas vidas dos estudantes no sentido da seleção, né? A gente até fala que é ***'política pobre para pobre',*** assim tem que ***selecionar os mais pobres, os mais miseráveis,*** aí dá acesso. Mas, enquanto eu tive acesso às políticas aqui, foi muito bom. Eu pagava bem menos no RU, tinha acesso ao ginecologista, eram os serviços que eu mais usava. Então, ***são serviços muitos bons, mas a gente tem que lutar para ampliar*** (OLGA, parda, não cotista, Curso de Serviço Social, 16-8-2012).

> ***Quanto às políticas estudantis, acho que tem muita ideologia e pouca prática.*** Um fato que me deixou muito indignada foi quando o reitor, juntamente com a responsável, lá tiraram 600 estudantes do auxílio porque não passaram numa matéria, porque não podem perder. Talvez eles estivessem trabalhando ou passando por um problema pessoal e por isso não tiveram condições de estudar. Os assistentes sociais que fazem essa análise levam em consideração a condição do estudante, mas a análise tem que ser muito mais profunda. Quando você transforma essas análises em só estatísticas e números, ***aí você não vai ter como equiparar o tanto de mal que você fez a esses estudantes.*** Isso tem que ser repensado [...]. Outra coisa, você vê que as condições de estudo, de quem faz Direito e Medicina, são muito melhores de quem faz Pedagogia. Estou falando das condições físicas mesmo, entendeu? Nós vivemos com mosquitos, com ventiladores quebrados, agora que eles colocaram um ar-condicionado. Então, isso também reflete na qualidade do ensino. Quando você pensa em estudante dentro da universidade, não tem que só colocar gente lá dentro, tem que ter concursos para ter professores capacitados e efetivos que criam vínculo com a universidade. ***Eu não posso colocar as pessoas lá só pra falar lá na mídia que as pessoas estão tendo acesso à universidade, porque não é só acesso, é acesso a tudo*** (AMÉLIA, negra, não cotista, Curso de Pedagogia, 17-8-2012).

A professora Janete chama a atenção para a entrada, na única universidade federal do Espírito Santo, de sujeitos de variadas formas de vida e de camadas populares, o que não era muito comum nos cursos mais elitizados da Ufes, como Psicologia. Agora têm mais alunos de sobrenomes Silva, Souza e Ferreira. Muitos deles vêm de cidades mais distantes, como Viana,

e, para chegar a tempo nas aulas, já almoçam ou trazem lanches para se alimentar. Janete aponta a dificuldade de muitos alunos cujas famílias têm sacrifícios para suprir as despesas com aluguel de estudantes que também vêm do interior, haja vista que, na universidade, não tem moradia estudantil. Destaca também que há alunos que às vezes passam fome, por não conseguir a gratuidade do benefício em razão da burocracia, pois eles têm que "ficar provando se é ou não pobre".

O aluno Caio destaca que a realidade do Curso de Direito não espelha as condições desiguais da sociedade brasileira e, com a entrada de pessoas de camadas populares, a universidade está "vivendo um mundo diferente", mesmo que o pensamento dela tenha mudado quanto às cotas ou às políticas de permanência estudantil. Ele relaciona a greve ocorrida na Ufes em 2012 com as condições de permanência de muitos cotistas e não cotistas. Ambos, em grande número, reivindicaram, num curso que historicamente não entra em greve, que os professores parassem as aulas ou que não voltassem antes de o movimento grevista terminar, já que, com a Biblioteca Central e o Restaurante fechados, era inviável estudar sem as condições mínimas exigidas, como livros e alimentação. Mantendo a "tradição", muitos alunos e professores do Direito queriam estudar durante a greve, mas alguns alunos não apoiavam, principalmente os mais carentes. Houve um relato de que um professor, numa das reuniões deliberativas para decidir se o curso iria ou não entrar em greve, alegou que continuaria a dar aulas. Nesse momento, uma aluna cotista e pobre disse que não viria em razão do fechamento da BC e do RU e, em contrapartida, o professor falou que pagaria, durante todo o período da greve, as suas despesas. Nesse instante, um "bando" de alunos, nas mesmas condições, reivindicou tal condição, mas o professor recuou. Caio também destaca a alegação de um professor que, numa reunião de departamento, ouve do chefe as dificuldades que existiriam para muitos alunos do curso, caso a greve não existisse, pois eles ficariam prejudicados com a carência de livros e de alimentação. No entanto, o professor contra-argumenta, ao dizer que não queria entrar em greve, asseverando que hipossuficiência, pobreza, falta de dinheiro e de recursos não são motivos para não haver às aulas. Discursos internalizados como esse embasam Caio a entender que "o Curso de Direito é muito podre".

Já as alunas Olga e Amélia apontam suas impressões, especificamente, sobre as políticas de assistência da Ufes. A primeira destaca que foi usuária dos benefícios. Essas políticas, para ela, foram boas e utilizava mais o RU e a assistência médica, mas ela pensa que as políticas devem ser ampliadas, porque as deficiências irão "impactar diretamente nas vidas dos

estudantes", pois são restritivas e seletivas por ausência ou precariedade de verbas, já que estas teriam outros destinos na universidade. Outra característica das políticas de permanência, segundo Olga, é que elas são "política pobre para pobre", pois têm que "selecionar os mais pobres, os mais miseráveis".

A segunda, aluna da Pedagogia, mesmo ressaltando a relevância dessas políticas para os estudantes, entende que em torno delas há "muita ideologia e pouca prática". Ela critica o fato de a universidade ter tirado os benefícios de estudantes que não atingiram o percentual de nota exigido nas disciplinas para continuar com os benefícios, ressaltando que as análises devem ser mais profundas, para evitar "transformá-las em estatísticas e números", pois, se isso existir, não tem como "avaliar o mal que se faz aos estudantes". Amélia também chama a atenção para as condições estruturais da Ufes como mecanismo de melhorar a qualidade do ensino, como melhores salas de aulas, mais arejadas, sem mosquitos, mais professores efetivos para se vincularem à instituição etc. Para ela, não se deve apenas ampliar o acesso à universidade, pois ele não existe sem a permanência dos estudantes, porque "não é só acesso, é acesso a tudo". Enfim, é o somatório da entrada permitida pelas cotas, juntamente, com as condições materiais de estudo.

Entendemos que a democratização do acesso à universidade por meio de políticas afirmativas para grupos historicamente excluídos há que ser ligada à própria permanência dos estudantes pela via de políticas públicas de Estado. É uma relação indissociável entre ambos, entre o ensino e as condições materiais e econômicas de manutenção das despesas e custos para o comprimento das exigências acadêmicas, como transporte, alimentação, livros, instrumentos, moradia, saúde etc. Assim, diferentemente do professor de Direito que alega que as condições materiais e econômicas dos alunos não interferem no andamento das aulas, entendemos que a universidade, principalmente com a implementação de políticas afirmativas, tem que se preocupar de forma muito comprometida com as novas demandas materiais e com os outros sujeitos que estão ocupando em maior número seus espaços por meio da democratização do ensino superior.

Nesse sentido, os alunos Yriny, Caio, Olga, Amélia e a professora Janete, dentre muitos outros, criticam as políticas de permanência da Ufes pelas suas precariedades, seletividades e limitações. Entretanto, concomitantemente, eles defendem uma ampliação das condições estruturais e dos direitos de permanência na universidade que não fragilizasse a concepção democrática e inclusiva das Ações Afirmativas no ensino superior do Espírito Santo.

O sistema de bem-estar brasileiro sempre expressou as limitações decorrentes do domínio colonialista e das presas da dependência econômica externa, diferentemente de países capitalistas avançados, cujas políticas sociais nasceram livres dessas injunções. Assim, as Políticas Sociais brasileiras foram orientadas por um Estado caracterizado por elementos combinados de intervenções públicas tópicas e seletivas, próprias dos modelos liberais, adoção de medidas autoritárias e conservadoras, típicas dos modelos conservadores e, ainda, o estabelecimento de esquemas universais e não contributivos de distribuição de benefícios e serviços, característicos dos regimes social-democratas (PEREIRA, 2008). Há que se reconhecer que é impensável analisar as Políticas Sociais no Brasil sem considerar uma leitura crítica da estruturação de seu Estado, do seu povo e de sua economia. Isso se justifica porque a condição histórica e social da política social deve ser buscada, em linhas gerais, nas manifestações particulares nos Estados Nacionais. Considerar a Política Social como processo é conceber a interação de um conjunto profícuo de determinações econômicas, políticas e culturais (BEHRINHG, 2009).

A precariedade, as limitações, o condicionamento e o controle das políticas de permanência estudantil, muito esboçados nas falas dos sujeitos da pesquisa, encontram-se dentro do contexto das políticas neoliberais mais amplas que a América Latina viveu nos últimos 25 anos. Essas políticas se pautam no Estado Mínimo, ou seja, na minimização do Estado. Com as privatizações de muitas empresas estatais, o mercado tem uma maximização de seu poder colocando o econômico com garras maiores que a dimensão do político, cujos direitos, cumpridores da cidadania, e a rede completa de proteção social são fragmentados e complementados com ações de parcerias do chamado Terceiro Setor, no qual se tornam importantes as ações de ONGs, do voluntariado e do assistencialismo.

Segundo Silene Freire (2012), essas organizações, em sua maioria não governamentais, parecem atuar apenas como uma espécie de mediação para remediar situações-limite da pobreza, por isso temos assistido, na contemporaneidade brasileira, ao que Olga chamou de "políticas pobres para pobres". Portanto, o Estado não é o regulador, pois é o mercado que funciona segundo sua própria lógica fazendo com que o espaço dos direitos seja desconsiderado, pois é justamente a regulação entre a ação de mercado, pelo Estado, e as necessidades de cidadania, que define qual é a arena da política, da disputa de recursos.

Segundo Behring e Boschetti (2008), as políticas sociais têm sofrido importantes reconfigurações pela reestruturação produtiva, as mudanças na organização do trabalho e a

hegemonia neoliberal. Para elas, o desemprego de longa duração, a precarização das relações de trabalho, a ampliação de oferta de empregos intermitentes, em tempo parcial, temporários, instáveis e não associados a direitos, limitam o acesso aos direitos derivados de empregos estáveis. Assim, o que se percebe em relação à tendência dominante no âmbito das políticas sociais no contexto do neoliberalismo é que "[...] as reestruturações em curso seguem na direção de sua restrição, seletividade e focalização; em outras palavras, rompem com os compromissos e consensos do pós-guerra, que permitiram a expansão do Welfare State" (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 134).

Entendemos, como Castro (2009), que a própria política de Ação Afirmativa se cruza com a política de assistência social, quando se efetivam medidas para promover o acesso de uma dada parcela de estudantes à universidade. No interior desta, a assistência social surge no âmbito da política de assistência aos estudantes, desdobrando-se em ações sociais, culturais e políticas econômicas. Portanto, a assistência social não deve ser estanque, ela deve se desenvolver num processo de apropriação e conquista de novos direitos.

A assistência estudantil deve ser compreendida como uma política social caracterizada como política pública e promotora do direito e de uma cidadania plena. Potyara Pereira (2009) privilegia uma noção de política pública que contemple: as relações entre Estado e sociedade como contraditórias as quais pressupõem a simultaneidade entre a reciprocidade e os antagonismos; um rompimento entre o enfoque hierárquico, linear e funcionalista que percebe a política como simples resultado do sistema político; os atores-chave da dinâmica de formação e processamento da política pública, como os movimentos sociais, os sindicalistas, os agentes nacionais e internacionais, cujas análises, centradas nos Estados, nos partidos políticos ou nos governos, desconsideram ou invisibilizam tais pressões; uma nova visão de métodos e instrumentos do Estado em sua função de bem-estar, assim como das mudanças produzidas na sua estrutura e composição devido a essa função; e o relevo de estratégias e métodos do Estado que alcançam objetivos definidos e reivindicados pela sociedade.

Dessa maneira, a autora aponta que são duas funções básicas da política social: a) caracterizar direitos conquistados pela sociedade e incorporados nas leis; e b) alocar e distribuir bens públicos que: são *indivisíveis* por serem usufruídos por membros de uma comunidade nacional, já que, por questão de direito, os sujeitos devem ter acesso a ele de forma igual e gratuita. Portanto, os poderes públicos devem prover esses bens como também garanti-los universalmente; são *públicos* que visam ao interesse geral e, por isso, não podem ser regidos

pela lógica mercadológica; e são fáceis de acessar, pois devem estar disponíveis, uma vez que cada cidadão tem direito a eles. Assim, os direitos com os quais as políticas públicas se identificam e que devem ser concretizados são os direitos sociais, pois estes são guiados pela igualdade, mesmo tendo no seu horizonte os direitos individuais, baseados no princípio da igualdade.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: "QUEBRANDO O AQUÁRIO DA UNIVERSIDADE E MUDANDO OS HORIZONTES"

> *As cotas quebraram as pernas dos focos elitistas dentro da universidade. Elas revigoram a universidade. Esta deixou de ser um lugar de reprodução de um conhecimento e discurso prontos a favor de uma manutenção das coisas* (PLÍNIO, branco, professor do Curso de Direito, CCJE-Ufes, 18-12-2012).

> *Que através das cotas o povo entra na universidade para produzir para nós, para pensar como povo, como negro! Que a gente possa produzir coisas na universidade que tenham a ver com o que a gente pensa, que tenham a ver com a nossa história, como de fato ela é, e não de fato como ela aparenta ser* (OLGA, parda, não cotista, Curso de Serviço Social, 16-8-2012).
> *As cotas sociais são portas que se abriram*. *Foi uma oportunidade muito bacana!* (EVARISTO, branco, cotista, Curso de Engenharia Elétrica, 24-9-2012).

A pesquisa enfocou a análise da relação de raça e classe no Brasil tendo como pano de fundo o modelo de cotas adotado especificamente pela Ufes, compreendido entre 2006 e 2012, período de sua discussão, de sua implementação e de seu término, cujos critérios adotados foram a renda e a origem escolar pública. Entendemos que tanto os estudos clássicos como os discursos de senso comum ou, às vezes, institucionais defendem que a condição do afro-brasileiro na atualidade, como pessoa vítima de racismo, é uma questão exclusivista de classe e não de raça, portanto diz respeito estritamente à sua condição social e não também racial, não ao racismo.

Não obstante, no contexto das relações raciais brasileiras, os processos de ascensão social dos afro-brasileiros não eliminam, como regra geral, o racismo que eles sofrem ao longo de suas trajetórias, servindo muitas vezes tal ascensão para ingressá-los socialmente de forma subalternizada ou até como forma de uma "aceitação" social, no sentido de que seus poderes de *status* e econômico são formas de "ingresso social". Muitas vezes, tais condições não os isentam de sofrer estigmas e tratamentos violentos quando são considerados, por exemplo, como elementos suspeitos pela polícia ou pelas pessoas do dia a dia, ou por terem suas identidades relacionadas necessariamente com as condições precárias simplesmente por ter marcas raciais negras.

A partir desta tese, a pesquisa analisa os depoimentos de alunos e professores quanto à presença de afro-brasileiros em diversos cursos de graduação, sobretudo aqueles das "áreas duras", como indício de ascensão social, como Medicina, Arquitetura, Odontologia e Direito, como também analisou cursos de "áreas moles", como Pedagogia, Serviço Social e Filosofia.

Estudos, como os de Gilberto Freyre, produzidos nos anos de 1930, alicerçam-se numa compreensão de um padrão de relações raciais baseado num consenso entre grupos de marcas raciais distintas desde o processo escravista do século XVI ao XIX, negando o racismo estrutural brasileiro, ao tratar de preconceitos dispersos na sociedade e apontar que a pobreza seria a explicação das desigualdades entre negros e brancos. Já os estudos financiados pela Unesco nos anos de 1950 e 1960, tendo a Escola de Sociologia Paulista como sua liderança na produção acadêmica, ao dialogar criticamente com a produção freyriana e a produção sociológica da Escola de Chicago, denuncia o racismo estrutural brasileiro e "o preconceito de ter preconceito", como apontou Florestan Fernandes. Esses estudos, especificamente os de Octávio Ianni e Fernandes, entendem que a inserção do Brasil no processo de modernização ou nas relações capitalistas de trabalho faria com que o ex-escravizado afro-brasileiro fosse incluído ou o que problema do racismo que vive seria superado. Ambos também analisam o afro-brasileiro pela via do paralelismo raça e classe, indo na direção do argumento de que "todo negro é pobre, todo pobre é negro", mesmo elencando situações racistas em todas as classes sociais. Mas eles avançam em relação a Freyre, ao destacar variados mecanismos de estereótipos e preconceitos vividos por negras e negros no Brasil, ancorados numa estrutura racista oriunda de uma herança do passado escravista.

Estudos também clássicos, como o de Carlos Hasenbalg, Guerreiro Ramos, George Andrews e a própria produção de Abdias do Nascimento, já apontaram a limitação da classe social no processo compreensivo da existência do racismo na vida dos afro-brasileiros que o sofrem, pois o racismo, ligado ao padrão de relações raciais produtor de assimetrias raciais, ocorre em todas as classes sociais, não se limitando a um passado escravista, já que depois da abolição da escravatura brasileira, o racismo se metamorfoseou e se ressignificou nas relações interpessoais e institucionais de variadas formas, como a ideia de "elemento suspeito", "boa aparência" e outros mecanismos que a classe social não daria conta, na sua totalidade, de explicar isoladamente. Tais assimetrias raciais ainda são impressas nas pesquisas do Ipea, do IBGE, do Laeser, da ONU, nas quais se percebem discrepâncias entre negros e brancos no que tange ao acesso à escolarização, principalmente universitária, à saúde, ao mercado de trabalho, à habitação, à adoção, ao espaço político e jurídico etc.

Nesse sentido, destacamos na Introdução a relevância epistemológica do conceito sociológico de "raça", que traz a dimensão política e social das clivagens raciais, como também se distancia de uma explicação dimensionada pela Genética e Biologia. As diferenças raciais,

nessa linha, explícitas nos espaços de poder da sociedade ou no imaginário simbólico social, onde "uns são mais iguais do que outros", não ocorreriam em decorrência de uma desigualdade marcada pela herança dada pela natureza genotípica, mas por um padrão de relações raciais desiguais que opera na vida de grupos com marcas raciais distintas, como cor de pele, cor de cabelo, formato do nariz etc. Tal padrão captura, nas relações sociais das pessoas e das instituições, concepções, imaginários e práticas racistas do século XIX, como apontamos no Capitulo 5. Essas concepções, práticas e imaginários reproduzem mecanismos deterministas e estigmatizantes, dos quais a universidade não se isenta, direcionados aos afro-brasileiros, como incapazes, exóticos, inferiores, degenerados, incultos, sujos, lascivos, domesticáveis, animalizados, alcoolizados, recalcados, preguiçosos, burros, feios, carnavalizados, analfabetos, brutos, primitivos etc. Isso permite uma concretude atual de "ficções sociais" de tempos de outrora que machuca, desestabiliza e mata possibilidades subjetivas e objetivas da população afro-brasileira e da própria sociedade mais ampla, como um projeto de Estado Nação, ancorado na democratização e na justiça social de seus bens sociais.

Assim, no escopo desta tese, ao trazermos o conceito de raça, juntamente com o de classe para compreendermos as Ações Afirmativas na Ufes, nós o entendemos na perspectiva da "teoria da articulação" ou pela "abordagem não redutiva", como Hall sugere. Tal perspectiva não nega as categorias de raça e classe e nem as trata de forma determinista, mas na complementaridade entre ambas, portanto articuladas às relações sociais, ao contexto histórico e às ações dos sujeitos no mundo social. Assim, ao mesmo tempo em que a compreensão marxista das classes sociais não é "jogada fora" pela sua importância e, por não ser utilizada de forma mecanicista e determinista, ela, por outro lado, nesta tese, não se constitui como a única lente interpretativa das desigualdades raciais, haja vista que há outros mecanismos analíticos que hão de ser considerados na compreensão do real, como raça, etnia, gênero, sexualidade, geração etc.

Assim, além da "teoria da articulação" e da "abordagem não redutiva", também dialogamos com a perspectiva "bifocal de justiça" de Fraser, que lida tanto com as injustiças econômicas, como com injustiças simbólicas. Essas injustiças seriam combatidas, respectivamente, pelas políticas de redistribuição e pelas políticas de reconhecimento, afirmando complementarmente a dimensão universalista da igualdade e a perspectiva simbólica da diferença. Essas últimas fundamentam as ações estatais, públicas ou privadas de Ações

Afirmativas etnicamente referenciadas para a população afro-brasileira, por exemplo. Embasam porque elas lidariam de maneira a superar as desigualdades originadas na violência, na precarização, na estigmatização e na invisibilidade da identidade ou da diferença. Portanto, as Ações Afirmativas produziriam a igualdade entre grupo de distintas marcas raciais, de gênero, geração, a partir da lógica de "tratar desigualmente os desiguais", cuja ação política de discriminação política seria muito maior do que a "discriminação positiva" justificadora ou geradora da própria Ação Afirmativa etnicamente referenciada, por exemplo. As *articulações* e as *bifocalidades* de raça e classe, na escolha dos vetores justificadores do modelo de Ações Afirmativas etnicamente referenciadas, permitem uma retroalimentação e correção contínua das consequências perversas do racismo e da pobreza em prol de justiça social para a população afro-brasileira e da concretização de uma real democracia racial nas estruturas dos espaços acadêmicos da Ufes.

As Ações Afirmativas, ao afirmarem direitos de sujeitos coletivos desiguais por serem inferiores socialmente, identificam as relações conflituosas que as diferenças produzem nas relações sociais, mesmo se, muitas vezes, temos a impressão de que somos todos iguais e que, portanto, devemos, em todas as ações e âmbitos, considerar apenas a dimensão universalista do sujeito ao negar as singularidades da própria totalidade humana que essa universalização abarca. Tal dimensão conflituosa coloca projetos de país no que tange à igualdade racial e social de afro-brasileiros, perpassados por argumentações distintas: de um lado, há matrizes argumentativas contrárias e baseadas em explicações alarmantes, futuristas e perversas que, no entanto, têm um peso social muito grande, haja vista sua envergadura de alcance social, principalmente por uma grande parte da mídia e de intelectuais, preocupados com preceitos conservadores e de manutenção do *status quo* étnico e social; e, de outro, uma plêiade de argumentos propositivos para um país mais justo e diverso, baseada em movimentos sociais negros, classistas, feministas, indígenas que sonham e lutam constantemente pela realização de uma cidadania plena a sujeitos históricos aos quais foram negados o direito à educação.

Outrossim, o conservadorismo das proposições negativas às políticas de promoção da igualdade racial, por meio das cotas, de fato protege a distribuição desigual de direitos, de justiça social e de uma cidadania plena no acesso à universidade e às chances sociais que tal caminho possibilita para os sujeitos coletivos historicamente excluídos ou sub-representados na academia.

No contexto desigual da sociedade brasileira, como apontamos no Capítulo 3, o direito à educação para a população afro-brasileira tem sido desenvolvido a partir das lutas de movimentos organizativos negros que, além de serem mecanismos legítimos de afirmação de suas identidades culturais, apregoam a importância da educação como instrumento não apenas de ascensão social, mas também de formação humana e política, como vimos com as ações dos "moços pardos", da Frente Negra Brasileira, da imprensa negra, das irmandades religiosas, assim como das ações de sujeitos como Petextato Silva, Cosme Bento das Chagas etc. que, em condições de invisibilidade social negra e das desigualdades sociorraciais, ressaltaram e lutaram em prol da educação escolar e não escolar. Esses movimentos de luta, na contramão dos fossos raciais no ensino superior, como vimos no Capítulo 7, também atingiu o Espírito Santo, como a criação de cursos pré-vestibulares para pessoas das camadas populares e negros ou a própria luta de movimentos sociais negros, indígenas e de escolas públicas em prol da democracia racial e social concreta na Ufes.

Os resultados das análises desta tese, inscritos principalmente no Capítulo 8, apontam uma aceitação maior da compreensão, pelos sujeitos, das agruras e "precariedades" das escolas públicas e da produção da pobreza como mecanismos justificadores das cotas sociais e não também das étnico-raciais, uma vez que estas já seriam contempladas no modelo de recorte social. Afirmamos que tal compreensão nega o racismo estrutural brasileiro que resvala nas relações interpessoais e institucionais desiguais, ao mesmo tempo em que reproduzem os seus produtos discriminatórios, excludentes e produtores de assimetrias raciais em sujeitos de marcas distintas. Isso alimenta uma falsa democracia racial reprodutora de estruturas conservadoras construídas em períodos colonialistas e imperialistas e ressignificadas em tempos atuais, cujo objetivo era e é distinguir perversamente as pessoas brancas e negras nos direitos, nos privilégios, como também na violência, na invisibilidade e na precariedade identitária.

Também apontamos que a presença de estudantes cotistas negros e pobres, como parte de um processo de ascensão social, permitido pelas Ações Afirmativas, não elimina a situação de preconceitos e estigmas vivida por eles, vide a existência do "Direito Vip", de divisões institucionais da Ufes e separações interpessoais de cotistas e não cotistas, mesmo considerando a relevância inclusiva das Ações Afirmativas no processo de democratização e de justiça social na universidade capixaba. Ressaltamos que o "choque" de sujeitos e de realidades, que de alguma maneira as cotas produzem, não deve ser mecanismo de distinções

de grupos sociais geradores de estigmas e preconceitos, sejam interpessoais, sejam institucionais, como pautas divididas por cotistas e não cotistas, “piadinhas” racistas, machistas e homofóbicas etc. Pelo contrário, ações como a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da própria Lei nº. 10.639/2003 nos cursos de licenciaturas e bacharelados são de extrema relevância tanto para uma educação e sociedade antirracista como para a construção positiva e não estereotipada do povo negro, indígena, africano, ao evidenciar suas culturas e suas formas de produção da vida, dentre outras possibilidades existenciais.

Os dados também apontam a importância, viabilizada essencialmente pelas cotas sociais, da entrada maior de sujeitos historicamente excluídos do ensino superior, que trazem suas trajetórias, seus corpos, suas memórias, suas racionalidades e seus projetos de mundo para os espaços sociais da universidade, mesmo considerando a existência, em razão de estigmas ou de própria escolha política dos estudantes, dos “capitães do mato” entre cotistas, pobres e negros. Tal possibilidade inclusiva das cotas absorve profundamente uma heterogeneidade de posições políticas e de sujeitos e vai ao encontro, dentro de um espaço acadêmico, da própria diversidade do Espírito Santo. Portanto, efetiva-se uma repolitização da universidade em que os conflitos sociais e raciais que marcam a própria sociedade sejam também explicitados em seu interior para que as resistências dos sujeitos coletivos coloquem em prática a possibilidade da mudança e da construção da cidadania plena.

A entrada maior de cotistas em cursos mais prestigiados ou não permitiu uma oxigenação e revigoramento de ideias e valores na universidade, aproximando-se, dessa forma, mais da realidade social conflituosa na qual tal instituição está inserida, mesmo destacando que isso causa e causará dores no processo de quebra do “aquário elitista”. Que tal quebra seja instrumento político que viabiliza as mudanças de horizontes, tanto de cotistas, futuros cotistas e não cotistas, como da academia e da própria sociedade mais ampla, ao receber e compreender os cotistas, pobres, negros e indígenas não como “os intrusos” e “os outros”, ou como meros “pontos fora da curva”, mas como variados sujeitos coletivos dignos, resistentes, humanos e cidadãos, cumprindo e exercendo a democracia, tendo a educação universitária como um direito social reconhecido pela nação como um todo. Portanto, que seja uma “inclusão inclusiva” e não uma inclusão excludente, para que os sujeitos sejam concretamente “incluídos no interior” da universidade, reafirmando o mote das Ações Afirmativas: a

afirmação da diferença no cumprimento da igualdade tendo os direitos humanos como chave para a justiça social de negros, mulheres, homossexuais, deficientes, indígenas, idosos etc.

Outro aspecto apontado foi a importância da compreensão conjugada do acesso das Ações Afirmativas com as políticas de assistência estudantil. Daí a relevância da dimensão da classe social ou das políticas de redistribuição, como quer Fraser, pois as condições materiais de existência são fundamentais para que os estudantes de camadas populares e negros pobres tenham condições básicas de cumprimento de seus estudos acadêmicos e de seus sonhos sociais. Detectamos também que as políticas de assistência estudantil estão dentro de uma conjuntura maior neoliberal de fragmentação, restrição e precarização de recursos e materiais. Tal fato não nega a importância delas, como apontam os alunos, porém entendemos que o Estado e a universidade têm que ser revitalizados e fortalecer a crença da necessidade fundamental de uma política de assistência rica e consistente para os pobres e negros, e não ao contrário, para que tais materiais concedidos não se apresentem como mecanismos estigmatizantes aos sujeitos beneficiários, como a pesquisa apresentou.

As cotas sociais para os sujeitos pobres e negros, considerando a histórica negação do direito à educação universitária, representaram uma quebra de subjetividades impeditivas de acesso à universidade, bem como de concepções de mundo produzidas por uma estrutura objetiva e subjetiva disseminada nas instituições sociais produtoras de baixa autoestima e de um medo limitador que desestimula a possibilidade desses sujeitos de ocupar a universidade e de se beneficiarem de seus frutos profissionais, econômicos e de *status* social. A quebra de concepções e práticas negadoras do acesso à universidade, conseguida pelas cotas, permite que a universidade alargue suas portas fechadas e estreitas para que se "pinte mais de negro e de pobres", como quer Che Guevara, cumprindo dessa forma a ideia de direito social afirmativo da igualdade substancial, concreta. Pintar-se de negro, de pobre para que esses grupos pensem suas realidades em espaços não pensados ou pensados de forma que não atende a seus interesses. Realidades que podem ser transformadas, ressignificadas e conhecidas por sujeitos que não as conhecem e vice-versa. Isso reforçaria efetivamente a ideia de universidade, pautada na lógica do universo, da unidade, do plural, da diversidade e do mundo complexo.

Assim, a Ufes e as universidades brasileiras, de alguma maneira, por meio das cotas, desestabilizam uma estrutura classificatória e excludente distintiva de grupos pela estrutura de classe ou de raça, pois, ao entendermos que outros grupos sociais não são homogêneos,

concluímos que eles têm o direito de entrar nos espaços acadêmicos, principalmente nos mais prestigiados e negados historicamente, representando a diversidade social em espaços considerados elitizados.

Apontamos que, mesmo considerando as variadas trajetórias dos alunos cotistas muitas vezes com condições de oportunidades sociais precárias ou ausentes, o rendimento acadêmico não viabilizou um "desnível" ou "diminuição" da qualidade acadêmica, como apontaram e apontam as visões futuristas e "perigosas" previstas no calor dos debates políticos e que ainda se expressam na universidade, na mídia, na rua etc., mesmo com a implementação das cotas acontecendo "a todo vapor". Mesmo que, em alguns casos, o rendimento tenha se apresentado ou possa se apresentar "inferior", não é estritamente o cotista ou o sistema de cotas isoladamente que deverá ser o "bode expiatório" justificativo de um "fracasso acadêmico", pois há outros fatores mais amplos, como as condições materiais e afetivas dos alunos, e a própria estrutura universitária entrelaçada pelas relações políticas, econômicas, pedagógicas e culturais envolvidas. É evidente que a universidade deve repensar seus processos pedagógicos em consideração às outras possiblidades de conhecer e de lidar com o saber acadêmico demandado pelos estudantes de variadas realidades sociais.

Alguns depoimentos de professores e alunos desta tese indicam pistas e indícios das mudanças progressistas e positivas originadas pelas Ações Afirmativas adotadas pela Ufes, mesmo considerando, simultaneamente, os conflitos e resistências às cotas e aos próprios sujeitos beneficiados. Mudanças no que tange: a uma entrada maior de negros e pobres; a uma absorção de suas demandas com relação aos seus saberes e suas necessidades acadêmicas e materiais, mesmo com as insuficiências, por exemplo, da assistência estudantil; a troca e o "choque" de experiências de sujeitos de realidades distintas permitindo a potencialização da existência humana universitária; e a concretização do papel social da universidade ao ampliar seus benefícios e conhecimentos para o mundo que a cerca, quando ela interfere no social propondo e implementando políticas de acesso inclusivas etc.

Observamos também a indicação de um rechaçamento e objeções contundentes aos mecanismos e às práticas institucionais e interpessoais discriminatórias e inferiorizantes dirigidas aos cotistas, aos não cotistas e aos afro-brasileiros, ancorados, muitas vezes, em preceitos deterministas e estigmatizantes protegidos por alegações e concepções conservadoras, autoritárias e violentas que protegem os "aquários" da universidade. Tais aversões, objetivadas numa inclusão efetiva de sujeitos coletivos marcados pelas

desigualdades raciais e sociais, trazem uma dimensão pedagógica da justiça social universitária, já que nos educam e nos alertam para uma sociedade acadêmica mais humanamente diversificada e preocupada com as agruras da vida e com a afirmação cabal da cidadania e da diferença.

Como sugestão de futuras pesquisas que esta tese possa destacar, entendemos que caberia uma pesquisa em cursos como os de Medicina e Direito, de forma mais específica, tendo em vista entender as relações interpessoais e institucionais entre alunos cotistas e não cotistas, assim como estudos de cotistas que se formaram em cursos elitizados da Ufes para compreender a relação de raça e classe de afro-brasileiros em ascensão social, no sentido de verificar ou não o reconhecimento social e os mecanismos de racismo ou de discriminação racial que possam ocorrer, assim como o papel da Ação Afirmativa na própria sociedade. Outro objeto de estudo que a pesquisa aponta para futuros trabalhos é a investigação da construção da negritude e da branquitude de alunos no contexto da implementação da Lei de Cotas nº. 12.711/2012 na Ufes. Indicamos também uma possibilidade de pesquisa que vise a compreender as ações institucionais da Ufes no combate ao racismo ou de desconstrução de imagens negativas e depreciativas de índios, pobres, negros e homossexuais depois da Lei de Cotas nº. 12.711/2012, acompanhando as ações que tal instituição dirige na efetivação da Lei nº. 10.639/2003, imbuída na educação antirracista.

Diante disso, ressaltamos que a implementação das cotas étnico-raciais nas universidades brasileiras é e continua sendo um instrumento legítimo de luta pela educação, um direito social de oportunidade dos grupos historicamente apartados de princípios constituidores da emancipação, da cidadania, dos direitos humanos, da justiça social e da diferença, assim como o reconhecimento social do racismo, como mecanismo operante produtor de desigualdades raciais, cujo pressuposto se contrapõe à ideia de democracia racial legítima.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDREWS, George Reid. O negro no Brasil e nos Estados Unidos. **Revista Lua Nova**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 52-56, abr./jun. 1985.

_____. Desigualdade racial no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação estatística. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro: Instituto Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, v. 22, p. 47-84, set. 1992.

_____. Ação afirmativa: um modelo para o Brasil? In: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 137-144.

_____. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. São Paulo: Edusc, 1998.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1711-1982.

ARAÚJO, Joel Zito. Identidade racial e estereótipos sobre o negro na TV brasileira. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara**: ensaios sobre racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 77-95.

ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. A escola primária da Frente Negra em São Paulo (1931-1937). In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Negro e educação 4**: linguagens, educação, resistências, políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa: Anped, 2007. p. 39-55.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.

_____. Ações coletivas e conhecimento: outras pedagogias? [ca. 2000]. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso em: 10 fev. 2014.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites do século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor**: um estudo de ascensão social. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955.

_____. Classes sociais e grupos de prestígio. In: AZEVEDO, Thales de. **Cultura e situação racial no Brasil**. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1966. p. 30-43.

BALOCCO, Anna Elizabeth. O papel da imprensa na construção de espaços democráticos no Brasil: o caso das cotas no acesso ao ensino superior público. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; FERREIRA, Lucia Maria Alves (Org.). **Mídia e memória**: a produção de sentidos nos meios de comunicação. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 259-278.

BANTON, Michael. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARBI, Daniela; FERNANDES, Nenito. Classe média na raça. **Revista Época**, Rio de Janeiro, Editora Globo, n. 290, dez. 2003.

BARBOSA, Márcio (Org.). **Frente Negra Brasileira**: depoimentos. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BARBOSA, Wilson do N. Materialismo histórico e questão racial (debatedor). Mesa-redonda apresentada ao Seminário "O Pensamento de Esquerda e a Questão Racial". **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro: Instituto Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, v. 12, p. 21-27, ago. 1986a.

_____. Prática política e questão racial (debatedor). Mesa-redonda apresentada ao Seminário "O Pensamento de Esquerda e a Questão Racial". **Estudos Afro-Asiáticos.** Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, v. 12, p. 11-14, ago. 1986b.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Unesp, 2011. p. 185-227.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Brancos e negros em São Paulo**. São Paulo: Editora Global, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras Escolhidas; v.1).

BENTO, Maria Aparecida S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.

BERNARDINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Org.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 15-38. (Coleção Políticas da Cor).

BOGGS, James. **Racismo y lucha de clases**. México: Editorial Nuestro Tiempo, 1971. (Colección: Temas de Actualidad).

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002. (Espaço & Debate).

BORGES PEREIRA, João B. **Côr profissão e mobilidade**: o negro e o rádio de São Paulo. São Paulo: Pioneira: Edusp, 1967.

_____. Estudos antropológicos e sociológicos sobre o negro no Brasil: aspectos históricos e tendências atuais. Contribuição à Antropologia em Homenagem ao Prof. Egon Schaden. **Col. Museu Paulista**, Série Ensaios, São Paulo, v. 24, p. 193-206, 1981.

BORGES, Rosane da Silva. O já-dito e o não-dito: o papel da imprensa no debate sobre as cotas. In: SIVA, Cidinha da. **Ações afirmativas em educação**: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003. p. 233-255. (Edições Selo Negro).

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papirus, 1997. p. 7-17.

_____. **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O Diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio; **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 127-144.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo, 92).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 9 set. 2014.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 1)**. Brasília, Ministério da Justiça**.** 1996b.

_____. **Decisão do STF sobre a constitucionalidade das cotas raciais no ensino superior**: ADPF 186, Voto do relator min. Ricardo Lewandowski. Brasília: PNUD/STF/MDGI/ONU, 2012.

BUONICORE, Augusto. O Marxismo e a questão colonial e racial. In: FRANÇA, Edson; RUY, José Carlos; VIEIRA, Manoel Julião (Org.). **Um olhar negro sobre o Brasil**: dezoito anos de Unegro. São Paulo: Anita Garibaldi, 2007. p. 43-65.

CAMPOS, Luiz Augusto. "We have a dream": cientistas sociais e a controvérsia sobre as cotas raciais na imprensa. **Revista de Sociologia Política**, v. 20, n. 41, p. 53-73, fev. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da Puc-Rio. In: PAIVA, Angela (Org.). **Ação afirmativa na universidade**: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio/Desiderata, 2004. p. 87-108.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique. Abertura do Seminário "Multiculturalismo e Racismo". In: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 13-17.

_____. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Hamilton B. A questão étnica e os movimentos sociais. A questão étnica e os movimentos sociais. **Revista Proposta**: experiências em educação popular, ano XV, n. 51, p. 5-8, nov. 1991.

CARIELLO, Rafael. Intelectuais fazem manifesto pró-cotas. **Folha de São Paulo**, v. 4, jul. 2006a. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18776.shtml>. Acesso em: 2 abr. 2014.

_____. Intelectuais lançam manifesto contra cotas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30. jun. 2006b. Disponível em: <http://www.observa.ifcs.ufrj.br/noticias/oglobo/intelectuais_lancam_30.htm>. Acesso em: 2 abr. 2014.

CARNEIRO, Édison de Souza. O negro como objeto de ciência. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, v. 6, n. 7, p. 91-100, jun./dez. 1968.

_____. **Antologia do negro brasileiro**: de Joaquim Nabuco a Jorge Amado, os textos mais significativos sobre a presença do negro em nosso país. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Focalização versus universalização. In: CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro/Summus, 2011. p. 97-99. (Col. Consciência em Debate).

CARVALHO, Apolônio de. Prática política e questão racial (debatedor). Mesa-redonda apresentada ao Seminário "O Pensamento de Esquerda e a Questão Racial". **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, v. 12, p. 14-17, ago. 1986.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2006.

_____. Entrevista. **Boletim Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira**. Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, n. 19, set. 2005. Disponível em: <http://www.lpp-buenosaires.net/olped/acoesafirmativas/boletim/19/entrevista.htm>. Acesso em: 2 fev. 2014.

CARVALHO, José Jorge de. Nota de Escurecimento. In: BRASIL. **Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas**: 120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil. 2. ed. Brasília: Seppir: Fcp, 2009. p. 65-47.

_____. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar, 2011.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO, Celso. Apresentação. In: CASTRO, Celso. **Evolucionismo cultural**: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. p. 7-40.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALLI-SFORZA, Luca; CAVALLI-SFORZA, Francesco. **Quem somos nós?** História da diversidade humana. São Paulo: Unesp, 2002.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Universidade**: Por que e como reformar? Seminário MEC/Sesu: 6 e 7 de agosto, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2014.

_____. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2007. (História do Povo Brasileiro).

COMAS, Juan et al. **Raça e ciência I**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

CONTINS, Marcia. Objetivos e estratégias da ação afirmativa: uma bibliografia. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)**, São Paulo: Anpocs, n. 57, p. 91-102, 2004.

CONTINS, Marcia; SANT'ANA, Luiz Carlos. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**, Ifcs/Ufrj-Ppcis/Uerj, v. 4, n. 1, p. 209-220, 1996.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. **O negro no Rio de Janeiro**: relações de raças numa sociedade em mudança. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

CRUZ, Andreia Gomes da. **Mídia e ação afirmativa**: o caso da implementação das cotas na UERJ. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 21-33. (Coleção Educação para Todos).

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

CUNHA, Euclides. **Os sertões**. São Paulo: Martin Claret, 2004. v. 5.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A escravidão é um crime: bases para um discurso sobre competência e cotas. **Revista Espaço Acadêmico**, ano III, n. 24, maio, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação**: alguns determinantes. Niterói: Intertexto, 1999. p. 69-96. (Cadernos Penesb, 1).

D' ADESKY, Jacques. A ideologia da democracia racial no limiar do anti-racismo universalista. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. **A República e a questão do negro**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 141-159.

_____. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DAMASCENO. Caetana Maria. "Em casa de enforcado não se fala em corda": notas sobre a construção social da "boa" aparência no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara**: ensaios sobre racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 165-199.

DA MATTA, Roberto. Digressão: A fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1987. p. 58-85.

_____. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 69-74.

DATA FOLHA. **65% apoiam cotas raciais na faculdade**. 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18820.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2014.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Unesp, 2006.

_____. LESSER, Jeffrey. As cotas através de um espelho distorcido: acerto e desacertos das ações afirmativas no discurso da educação no Brasil. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (Org.). **Universidade pública e inclusão social**: experiência e imaginação. Belo Horizonte; Ed. UFMG, 2008. p. 121-138

DEGLER, Carl N. **Nem preto nem branco**: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

DEMO, Pedro. Focalização de políticas sociais: debate perdido, mais perdido que a agenda perdida. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano XXIV, n. 76, p. 93-117, 2003.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

DIAS, Hertz da C. Teoria marxista e ideologia da negritude: encontros e desencontros. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília: Sindicato Nacional das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), ano XX, n. 46, p. 8-17, jun. 2010. (Ed. Esp. Política de Cotas na Universidade: Acesso, Permanência e Democratização).

DIEGUES JÚNIOR, Manuel. **Etnias e Culturas no Brasil.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1980.

DIJK, Teun A. Van (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara; MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de (Org.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Editora Senac, 2004.

_____. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517-534, set./dez. 2008.

_____. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008b.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 29-45, jul. 2003.

DU BOIS, W. E B. **As almas da gente negra**. Tradução de Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 350-351.

FERES JÚNIOR, João. DAFLON, Verônica. Ação afirmativa em perspectiva internacional: estudos e casos. In: FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; OLIVEIRA, Marina Pombo (Org.). **Guia bibliográfico multidisciplinar ação afirmativa**: Brasil, África do Sul, Índia, Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 9-27.

_____. Ação afirmativa no Brasil: a política pública entre os movimentos sociais e a opinião douta. In: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCAR, 2009. p. 35-51.

FERES JÚNIOR, João. Aprendendo com o debate público sobre ação afirmativa, ou como argumentos ruins podem tornar-se bons tópicos de pesquisa. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Entre dados e fatos**: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: Puc-Rio, Pallas, 2010. p. 157-181.

FERNANDES, Florestan. Relações de raça no Brasil: realidade e mito. In: FURTADO, Celso et al. **Brasil**: tempos modernos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 111-137.

_____. Luta de raças e de classes. In: FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989. v. 33. p. 55-64. (Coleção Polêmicas do Nosso Século).

_____. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da "Raça Branca". São Paulo: Globo, 2008a. v. 1.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. São Paulo: Globo, 2008b. v. 2.

_____. 25 anos depois: o negro na era atual. In: FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado**: quatro ensaios sobre o "poder institucional". São Paulo: Globo, 2010. p. 97-134.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombismo, da escravidão às comunidades remanescentes. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FIGUEIREDO, Angela. Velhas e novas "elites negras". In: MAIO, Marcos C.; VILLAS BOAS, Glaucia (Org.). **Ideais de modernidade e sociologia no Brasil**: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999. p. 107-123.

_____. **Novas elites de cor**: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador. São Paulo: Annablume, 2002.

FILICE, Renísia Cristina Garcia; SANTOS, Deborah Silva. Ações afirmativas e o sistema de cotas na UnB: antecedentes históricos. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 23, p. 209-248, jul./dez. 2010.

FONSECA, Dagoberto José. **Você conhece aquela?** A piada, o riso e o racismo à brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2012.

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pain. **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa, Anped, 2001. p. 11-36.

_____. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 93-113. (Coleção Educação para Todos).

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 13, p. 11-30, jan./abr. 2007.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo Forde. **A luta antirracista no Espírito Santo**: diálogos sobre/com os movimentos sociais, a história e a educação. Vitória, 2013. Mimeografado.

FOULQUIE, Paul. **A dialética**. 3. ed. Portugal: Europa-América, 1978.

FRASER, Nancy. "Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de la justicia", en VV.AA., **Informe mundial sobre la cultura**: 2000-2001. Madrid, Unesco/Mundi-Prensa, 2001.

_____. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, out. 2002.

_____. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Interpretação do Brasil**: aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e culturas. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1947. (Documentos Brasileiros, 50).

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90. (Biblioteca da Educação. Série 1, Escola; v.11).

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRY, Peter. O que a Cinderela Negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil. **Revista USP**, Dossiê Povo Negro, 300 anos. São Paulo: Coordenadoria de Comunicação Social da USP, v. 28, p. 122-135, dez./jan./fev. 1995/1996.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. In: FRY, Peter. **A persistência da raça**: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 301-320.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne et al. **Divisões perigosas**: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Cota racial é política, cota social é esmola**. 7-3-2010. Disponível em: <http://ghiraldelli.wordpress.com/2010/03/07/cotas-2/>. Acesso em: 18 fev. 2012.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Ensino Superior).

GOBINEAU, Arthur de. **Essay sur l'inégalité des races humaines**. Paris: Gallimard, 1983.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Col. Questões da Nossa Época, 37).

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Flávio. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. (Col. Descobrindo o Brasil).

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o Direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

_____. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e o combate ao racismo na América Latina**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p. 47-82.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. A universidade pública como direito dos (as) jovens negros (as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na Ufmg. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e o combate ao racismo na América Latina**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p. 245-262.

_____. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos(as) jovens negros(as) na universidade pública. In: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: Edufscar, 2009. p. 197-211.

GONÇALVES, Luiz Alberto O. Negros e educação no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica 2007. p. 325-346.

GONÇALVES, Luiz Alberto O; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, Anped, n. 15, p. 134-158, 2000.

GONÇALVES, Maria Alice R. Brasil, meu Brasil brasileiro: notas sobre a construção da identidade nacional. In: GONÇALVES, Maria Alice R. (Org.). **Educação e cultura**: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p. 17-41.

GONÇALVES, Maria Alice R. Ações afirmativas: as políticas de inclusão de negros no sistema de ensino superior brasileiro. In: RIBEIRO, Ana Paula Alves; GONÇALVES, Maria Alice Resende (Org.). **História e cultura africana e afro-brasileira na escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012. v. 1. p. 24-36.

GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

GOODY, Jack. **O roubo da história**: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. Tradução de Luiz Sérgio Duarte da Silva. São Paulo: Contexto, 2008.

GOSS, Karine Pereira. Retóricas em disputa: o debate intelectual sobre as políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil. **Revista de Ciências Sociais Unisinos**, v. 45, n. 2, p. 114-124, maio/ago. 2009.

GRIN, Monica. **"Raça"**: debate público no Brasil: 1997-2007. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2010.

GUERRIERI, Mauricio Abdalla. **Educar para a cooperação**: a nova racionalidade e as perspectivas para a educação crítica. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2009. 2 v.

GUEVARA, Che. **Que a universidade se pinte de negro, de mulato, de operário, de camponês.** Disponível em: <http://www.umes.org.br/index.php/2013-01-30-18-19-45/nossas-bandeiras/36-movimento-estudantil/nossas-bandeiras/eu-quero-outra-escola/265-que-a-universidade-se-pinte-de-negro-de-mulato-de-operario-de-campones>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 54, p. 147-56, jul. 1999.

_____. O Projeto Unesco na Bahia. Salvador: **Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA**, p. 1-11, jul. 2004.

_____. Novas inflexões ideológicas no estudo do racismo no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ed. Ufmg, 2008. p. 175-192.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. In: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: Edufscar, 2009b. p. 19-33.

_____. Desigualdade e diversidade: os sentidos contrários da ação. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **Agenda brasileira**: temas de uma sociedade em mudança. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 166-174.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva Guimarães. **Cidadanização**: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio; São Paulo: Selo Negro, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart; SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da Ufmg, 2008.

HANCHARD, Michael George. Cinderela negra? Raça e esfera pública no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Conjunto Universitário Candido Mendes: Rio de Janeiro, n. 30, p. 41-59, dez. 1996.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder**: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988). Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

HARRIS, Marvin. **Padrões raciais nas Américas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

HASENBALG, Carlos Alfredo. O negro na publicidade. In: HASENBALG, Carlos; GONZÁLEZ, Lélia. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 103-113. (Coleção 2 Pontos, 3).

_____. Comentários a raça, cultura e classes na integração das sociedades. **Dados**: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro: Iuperj, v. 27, n. 2, p. 395-398, 1984.

_____. Materialismo histórico e questão racial (debatedor). Mesa-redonda apresentada ao Seminário "O Pensamento de Esquerda e a Questão Racial". **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, n. 12, p. 27-30, ago. 1986. (Cadernos Cândido Mendes).

_____. Negros e mestiços: vida, cotidiano e movimento. **Revista Proposta**: experiências em educação popular, ano XV, n. 51, p. 28-37, nov. 1991. Entrevista concedida por Carlos Hasenbalg a Ricardo Tavares.

_____. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; VENTURA, Ricardo (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. p. 235-249.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. São Paulo: Ed. Humanitas, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: Ipea/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, jul. 2001. (Texto para Discussão, n. 807).

HERINGER, Rosana. Visões sobre as políticas de ação afirmativa. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da (Org.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 55-62.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Org.). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil: Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 137-194.

HIRSCHMAN, Albert O. **A retórica da intransigência**: perversidade, futilidade, ameaça. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

HITLER, Adolf. **Minha luta**. São Paulo: Centauro, 2001.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras; 1995.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 9-22.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história do branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Unesp, 2006.

IANNI, Octavio. Debate sobre o tema raça e classe no Brasil (mesa-redonda). In: BOJUNGA, Cláudio. O brasileiro negro 90 anos depois. **Civilização Brasileira**: Rio de Janeiro, v. 1, p. 195-204,1978. (Encontros com a Civilização Brasileira).

_____. Negritude e cidadania. **Cadernos PUC**: Ciências Sociais. São Paulo: Educ/Cortez, n. 2, p. 11-35, mar. 1980.

_____. Materialismo histórico e questão racial (debatedor). Mesa-redonda apresentada ao Seminário "O Pensamento de Esquerda e a Questão Racial". **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, n. 12, p. 31-36, ago. 1986. (Cadernos Cândido Mendes).

_____. **Escravidão e racismo**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. A racialização do mundo. **Tempo Social**, Revista Social da USP, São Paulo, v. 8, p. 1-23, maio, 1996.

_____. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IANNI, Octavio et. al. **O negro e o socialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. (Coleção Socialismo em Discussão).

IKAWA, Daniela. **Ações afirmativas em universidades**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

JAGUARIBE, Hélio. Raça, cultura e classe na integração das sociedades. **Dados**: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro: Iuperj, v. 27, n. 2, p. 125-143, 1984.

JAPIASSU, Hilton. A origem pseudo-científica do racismo. In: JAPIASSU, Hilton. **As paixões da ciência**: estudos de história das ciências. São Paulo: Letras & Letras, 1991. p. 243-273.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. **Ações afirmativas à brasileira**: necessidade ou mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LACERDA, João Batista. **Sur les métis au Brésil**. Paris: Imprimerie Devouge, 1911.

LACERDA, João Batista. **Congresso Universal das Raças**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1912.

LARAIA, Roque de Barros. Relações entre negros e brancos no Brasil. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 11-21, 1979.

LEITÃO, Miriam. A imprensa e o racismo. In: RAMOS, Silvia (Org.). **Mídia e racismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 42-50.

_____. O justo combate. **Jornal A Tribuna.** Vitória: Panorama Econômico, abr. 2012.

LEITE, Janete Luiza. Política de cotas: emancipação ou amortecimento? **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, p. 342-356, 2012.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Tomo V - Baía ao Nordeste. Estabelecimentos e assuntos locais, Séc. XVII – XV. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Lisboa Livraria Portugália, 1945.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. Lisboa: Presença, Unesco, 2010.

LIMA, Luciano Mendonça de. Cotas, movimento docente e democratização do Ensino Superior no Brasil: uma discussão necessária. **Revista Universidade e Sociedade/Andes**, DF, ano XX, n. 46, p. 45-60, jun. 2010.

LUZ, Marco Aurélio. Dos tumbeiros às fábricas: dos quilombos à comunalidade africano-brasileira. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (Org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 91-103.

MCCARTHY, Cameron; APPLE, Michael. Raça, classe e gênero na pesquisa educacional: por uma posição paralelista não-sincrônica. In: HYPOLITO, Álvaro M; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela A. (Org.). **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002. p. 11-41.

MACIEL, Cleber da Silva. **Negros no Espírito Santo**. Vitória: Departamento Estadual de Cultura, Secretaria de Produção e Difusão Cultural da Ufes, 1994.

MAGGIE, Yvonne. Os novos bacharéis: a experiência do pré-vestibular para negros e carentes. **Novos Estudos Cebrap**, n. 59, p. 193-202, mar. 2001.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). In: STEIL, Carlos Alberto (Org.). **Cotas raciais na universidade**: um debate. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2006. p. 11-50. (Col. Síntese Contemporânea).

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania e classe social**. Brasília: Fundação Projeto Rondon, 1988.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Racismo e Imprensa: argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e o combate ao racismo na América Latina**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p. 179-206.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da miséria do Senhor Proudhon (1847). São Paulo: Global Editora, 1986.

_____; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Marin Claret, 2002. (Col. A Obra-Prima de Cada Autor, n. 44).

_____. **Miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da miséria do Senhor Proudhon (1847). Tradução de Paulo Ferreira Leite. 3. ed. São Paulo: Centauros, 2006.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa e promoção da igualdade: uma visão comparativa. In: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: Edufscar, 2009. p. 55-76.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Dimensão intersubjetiva da auto-realização: em defesa da teoria do reconhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 24, n. 70, p. 143-154, jun. 2009.

MIGUEL, Luis Felipe. Democracia e sociedade de classes. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 9, p. 93-117, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MONGIM, Andrea B. **Em busca do título universitário**: percursos sociais de estudantes beneficiários de programa de reserva de cotas. Vitória: Cchn/Ufes, 2013. (Relatório de Professora Visitante). Mimeografado.

MOORE, Carlos. **O Marxismo e a questão racial**: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão. Tradução de Bruno G. Madeira. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010. v. 5. (Col. Repensando África).

MORGAN, Lewis H. A sociedade antiga: ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da barbárie, até a civilização. In: CASTRO, Celso. **Evolucionismo cultural**: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005-1877. p. 41-65.

MOTT, Luiz R. B. **Piauí colonial**: população, economia e sociedade. Teresina: Projeto Petrônio Portella, 1985.

MOTT, Luiz R. B. Um pouco da história dessa mulher guerreira "Esperança Garcia". **Coletivo Cultural Esperança Garcia**. Disponível em: <http://esperanca-garcia.blogspot.com.br/p/esperanca-garcia.html>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MOURA, Clóvis. Organizações negras. In: BRANT, Vinícius Caldeira; SINGER, Paul. **São Paulo**: o povo em movimento. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Cebrap, 1982. p. 143-175.

_____. **Brasil**: as raízes do protesto negro. São Paulo: Global, 1983.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988. (Série Fundamentos, 34).

_____. **Dialética racial do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita Ltda., 1994.

MOYA, Thais Santos. Relações raciais e mídia: imagens e discursos. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Thais Fernanda Leite. **Relações étnico-raciais**: um percurso para educadores. São Carlos: EdUfscar, 2013. p. 83-128.

MULLER, Maria Lúcia. **Educadores & alunos negros na primeira República**. Brasília: Ludens; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2008.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996. p. 79-94.

_____. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Negras imagens**: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1996b. p. 179-194.

_____. **Cem anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil** (Obra revisada, corrigida e ampliada – classificação por assunto). São Paulo: Usp/Fundação Palmares, 2002.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**: São Paulo: USP, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.

_____. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 2005. p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. **O negro na universidade**: o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19.

_____. Fundamentos antropológicos e histórico-jurídicos das políticas de universalização e de diversidade nos sistemas educacionais no mundo contemporâneo. In: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: Edufscar, 2009. p. 171-193.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Inclusão Social, um debate necessário? 2006. p. 1-2. Disponível em: <https://ufmg.br/inclusaosocial>. Acesso em: 14 set. 2014.

NABUCO, Joaquim. **Minha formação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. **O abolicionismo**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.

NASCIMENTO, Abdias do (Org.). **O quilombismo**. São Paulo: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. **O negro revoltado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Alexandre. Os cursos pré-vestibulares para negros e as políticas de cotas nas instituições de ensino superior no Brasil. **Lugar Comum,** n. 30, p. 95-100, [200-].

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. **A república e a questão do negro**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 11-26.

NEVES, Paulo Sérgio da C. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p. 81-96, out. 2005.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

_____. **Negro político, político negro**: a vida do Doutor Alfredo Casimiro da Rocha. Parlamentar da Republica Velha. São Paulo: Edusp, 1992.

OLIVEIRA, Dijaci; LIMA, Ricardo Barbosa; SANTOS, Sales Augusto. A cor do medo: o medo da cor. In: OLIVEIRA, Dijaci et al. (Org.). **A cor do medo**: homicídios e relações raciais no Brasil. Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora da UFG, 1998. p. 37-60.

OLIVEIRA, Eduardo de Oliveira e. O mulato, um obstáculo epistemológico. **Argumento**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, p. 65-73, 1974.

_____. Etnia e compromisso intelectual. In: GRUPO DE TRABALHO André Rebouças (Org.). **Semana de estudos sobre a contribuição do negro na formação social brasileira**, 2. Niterói, UFF, 1977. p. 22-28.

ONU. **Declaração de Durban e Programa de Ação (2001).** Disponível em: <http://www.Unesco.org/new/en/Unesco/>. Acesso em: 22 dez. 2010.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 34, n. 12, p. 7-16, 2007.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008. p. 65-95.

PAIXÃO, Marcelo. A hipótese do desespero: a questão racial em tempos de Frente Popular. **Observatório da Cidadania**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 57-70, 2003.

_____. **Manifesto anti-racista**: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro: DP&A; Lpp/Uerj, 2006. (Col. Políticas da Cor).

PAIXÃO, Marcelo. A Santa Aliança: estudo sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ed. Ufmg, 2008b. p. 135-173.

_____. **A dialética do bom aluno**: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2008c.

_____. **500 anos de solidão**: ensaios sobre as desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.

_____. **A lenda da modernidade encantada**: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação. Curitiba: CRV, 2014.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. Razões afirmativas: relações raciais, pós-emancipação e história. **Interesse Nacional**, p. 39-46, out./dez. 2008a.

PAIXÃO, Marcelo et al. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil**: 2009-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

PARK, Robert. "Introdução à 1. Edição americana". In: PIERSON, Donald. **Brancos e pretos na Bahia**: estudo de contacto racial. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971. p. 79-86.

PENA, Sérgio J. (Org.). **Homo brasilis**: aspectos genéticos, linguísticos, históricos e socioantropológicos da formação do povo brasileiro. Ribeirão Preto: Funpec-Rp, 2002.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. (Ciências Sociais, v. 16).

PETRUCCELLI, José Luis. **A cor denominada**: estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. (Col. Política da Cor).

PIERSON, Donald. O preconceito racial segundo o estudo de situações raciais. **Sociologia**, v. 13, n. 4, p. 305-24, out. 1951.

_____. **Brancos e pretos na Bahia**: estudo de contacto racial. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

PINHEIRO, Daniela. A classe média negra. **Revista Veja**, São Paulo, Editora Abril, n. 1.611, p. 62-69, ago. 1999. (Especial).

PINHEL, André Marega. Um debate sobre a legislação de cotas nas universidades públicas. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (Org.). **Uma década de políticas afirmativas**: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: Editora da Uepg, 2012. p. 35-51.

PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 62, p. 3-34, ago. 1987.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (Org.). **Cotas raciais no ensino superior**: entre o jurídico e o político. Curitiba: Juruá, 2009. p. 15-26.

_____. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. In: PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Ática, 2013. p. 300-312.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. "Associações de Homens de Cor": imprensa negra, movimentos negros e ideologias sociais (1915-1937). In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (Org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 69-89.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRIGOGINE, Ilya. A la recherche du temps perdu. **L'Evénement du Jeudi**, Paris, France, fev. 1996.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da Ufba. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil**: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 115-135 (Col. Políticas da Cor).

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Coletividades negras, ascensão sócio-econômica dos negros no Brasil e em São Paulo. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 29, n. 6, p. 647-663, jun, 1977.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociedade brasileira. In: SCHWARTZMAN, Simon. **Cadernos de nosso tempo**, Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Ed. Univ., Brasília, v. 6, p. 39-69, 1979. (Biblioteca do Pensamento Político Republicano).

RAMOS, Arthur. **O negro na civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil. 1956.

_____. "Introdução à 1. Edição brasileira". In: PIERSON, Donald. **Brancos e pretos na Bahia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971. p. 67-70.

RAMOS, Arthur. O problema do negro na sociedade brasileira. In: SCHWARTZMAN, Simon. **Cadernos de nosso tempo**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Ed. Univ. Brasília, 1979. v. 6, p. 39-69. (Col. Biblioteca do Pensamento Político Republicano).

RATTS, Alex; CIRQUEIRA, Diogo Marçal. "Mas quem é negro no Brasil?": Uma contribuição para o debate acerca das cotas raciais nas universidades brasileiras. **Revista Universidade e Sociedade/Andes**, DF, ano XX, n. 46, p. 51-60, jun. 2010.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 5. ed. São Paulo: Editora Morares, 1984. (Col. Educação Universitária).

RIBEIRO, Matilde. **Ministra Matilde Ribeiro no Ibase**. 2006. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/oq_antigo/noticias_detalhes.asp?cod_noticia=2369> Acesso em: 10 fev. 2014.

ROCHA, José Geraldo da; SANTOS, Ivani dos. Conhecer a história: pressuposto para a ação afirmativa. In: SANTOS, Ivanir dos; ROCHA, José Geraldo da (Org.). **Diversidade & ação afirmativa**. Rio de Janeiro: Ceap, 2007.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1938.

_____. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1977.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 65-78. (Coleção Educação Para Todos).

ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2001.

SADER, Emir. **Dez anos de política de cotas.** Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/Dez-anos-da-politica-de-cotas/2/27168>. Acesso em: 2 abr. 2014.

SALVADOR, Andréia Clapp. **Ação afirmativa na Puc-Rio**: a inserção de alunos pobres e negros. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio, 2011.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-94.

SANSONE, Lívio. Cor, classe e modernidade em duas áreas da Bahia (algumas primeiras impressões). **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, n. 23, p. 143-74, dez. 1992.

_____. As relações raciais em Casa-Grande & Senzala revisitadas à luz do processo de internacionalização e globalização. In: MAIO, Marcos Chor; VENTURA, Ricardo Santos (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro, CCBB/Fiocruz, 1996. p. 207-217.

SANT'ANNA, Alayde; SOUZA, Jessé. Prefácio. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo**. Uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 11-12.

SANTOS, Boaventura de S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 280-316.

SANTOS, Gevanilda G. dos; BARBOSA, Maria Inês; PEREIRA, Maria José. As esquerdas e a questão racial brasileira: a questão étnica e os movimentos sociais. **Revista Proposta**: experiências em educação popular, ano XV, n. 51, p. 6-7, nov. 1991.

SANTOS, Hélio. Uma visão sistêmica das estratégias aplicadas contra a discriminação racial. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996. p. 113-120.

_____. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara**: ensaios sobre racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 53-74.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Dilemas nada atuais das políticas para os afro-brasileiros: ação afirmativa no Brasil dos anos 60. In: BACELAR, Jefferson; CAROSO, Carlos Alberto (Org.). **Brasil**: um país de negros? 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 221-233.

_____. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 401-422, maio/ago. 2012.

SANTOS, Joel Rufino dos. (debatedor). Mesa-redonda sob o tema: prática política e questão racial, apresentada ao Seminário "O Pensamento de Esquerda e a Questão Racial". **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, n. 12, p. 17-20, ago. 1986. (Cadernos Cândido Mendes).

SANTOS, Milton. As exclusões da globalização: pobres e negros. In: NASCIMENTO, Abdias do. **Thoth, Escriba dos Deuses**: pensamento dos povos africanos e afrodescendentes Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, n. 4, p. 147-160, jan./abr. 1998.

SANTOS, Sales Augusto dos et al. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 16, v. 3, p. 913-929, set./dez. 2008.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. A constitucionalidade das cotas raciais. **Jornal A Tribuna**: Vitória/ES, p. 15, abr. 2012. (Seção "Tribuna Livre").

_____. Nós sem os outros. Jornal **A Tribuna**: Vitória/ES, p. 24, fev. 2013. (Seção "Tribuna Livre").

SARTRE, Jean Paul. Orfeu negro. In: SARTRE, Jean Paul. **Reflexões sobre o racismo**. Tradução J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968. p. 89-125.

SCHWARCZ, Lília K. Moritz. **O Espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, Lília M.; REIS, Letícia Vidor de S. (Org.). **Negras imagens**: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996. p. 39-57.

SCHWARCZ, Lília K. Moritz. "Questão racial e etnicidade". In: MICELI, Sérgio (Org.). O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995). **Antropologia**, São Paulo, Sumaré/Anpocs, v. 1, p. 267-326, 1999.

_____. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001. (Col. Folha Explica, 31).

_____. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde. Manguinhos**, v. 18, n. 1, p. 225-242, 2011.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 11-30, jan./abr. 2005.

SEGATO, Rita. Raça é signo. In: AMARAL JÚNIOR, Aécio; BURITY, Joanildo (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós‑estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006. p. 215-235.

SENKO, Elaine Cristina. **Ibn Khaldun (1332-1406) e o olhar muçulmano sobre a península ibérica**. In: Anais do XIX Encontro Regional de História: poder, violência e exclusão. ANPUH/SP-USP. São Paulo, set. 2008. [Cd-Rom].

SEYFERTH, Giralda. A antropologia e a teoria do branqueamento da raça no Brasil: a tese de João Batista de Lacerda. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. 30, p. 81-98, 1985.

_____. As ciências sociais no Brasil e a questão racial. In: SILVA, Jaime da; BIRMAN, Patrícia; WANDERLEY, Regina (Org.). **Cativeiro e liberdade**. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1989. p. 11-31.

_____. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel na política e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ccbb, 1996. p. 38-59.

_____. A colonização e a questão racial nos primórdios da República. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. **A República e a questão do negro**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 27-46.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, p. 145-166, jul./dez. 2002.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 65-78. (Coleção Educação Para Todos).

SILVA, Jailson de Souza et al. **Desigualdade e diferença na universidade**: gênero, etnia e grupos sociais populares. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006. (Col. Grandes Temas do Conexões de Saberes, v. 2).

SILVA, Jorge da. **Direitos civis e relações raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Luam, 1994.

SILVA, Jorge da. **Violência e racismo no Rio de Janeiro**. Niterói: Ed. Uff, 1998.

_____. Política de ação afirmativa para a população negra: educação, trabalho e participação no poder. In: VOGEL, Arno (Org.). **Trabalhando com a diversidade no Planfor**: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso Brasil/MTE, 2001. p. 5-67.

SILVA JÚNIOR, Hédio. As políticas de promoção da igualdade no direito internacional e na legislação brasileira. In: HERINGER, Rosana (Org.). **A cor da desigualdade**: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil. Rio de Janeiro: Ierê: Núcleo da Cor, lps, Icsc, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999. p. 89-106.

_____. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara**: ensaios sobre racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 359-387.

_____. Ação afirmativa: um produto genuinamente nacional. In: OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde**: Brasil, Cuba, Colômbia e África da Sul. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EdUff, 2012. p. 241-265.

SILVA, Nelson Valle. **Black-white Income Differentials**: Brazil, 1960. Michigan: Ann Arbor, 1978.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. Van (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-117.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Paulo: Edufscar, 2009. p. 263-274.

SILVEIRA, Marcos Silva da. Banalização dos argumentos científicos no debate das cotas raciais nas universidades brasileiras. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (Org.). **Uma década de políticas afirmativas**: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: Editora da Uepg, 2012. p. 87-109.

SILVEIRA, Maria Lúcia da. Políticas públicas de gênero: impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade. **Presença da Mulher**, ano XVI, n. 45, p. 1-7, out. 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **As cotas para negros no Tribunal**: a audiência pública do STF. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

_____. As cotas para negros no Tribunal. In: SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **As cotas para negros no Tribunal**: a audiência pública do STF. São Carlos: EdUfscar, 2012b. p. 7-32.

SIQUEIRA, Jorge. A redemocratização de 1945 e a emergência de uma nova consciência sobre a questão do negro no Brasil. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (Org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 105-129.

SISS, Ahyas. A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações. In: GONÇALVES, Maria Alice R. (Org.). **Educação e cultura**: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p. 61-86.

_____. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

_____. Raça, classe, cotas étnicas, sociais e educação superior brasileira. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio (Org.). **Educação e etnicidade**: diálogos e ressignificações. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011. p. 13-34.

_____. Afro-brasileiros e educação superior: notas para debate. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (Org.). **Uma década de políticas afirmativas**: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: Editora da Uepg, 2012. p. 15-32.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. Raça e classe no Brasil: perspective histórica. In: LOVELL, Peggy A. (Org.). **Desigualdade racial no Brasil contemporâneo**. Belo Horizonte: Ufmg/Cedeplar, Ed. Mgsp, 1991. p. 35-50.

_____. Ação afirmativa no Brasil? Reflexões de um brasilianista. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 127-136.

SODRÉ, Muniz. (debatedor). Mesa-redonda sobre o tema: materialismo histórico e questão racial, apresentada junto ao Seminário "O Pensamento de Esquerda e a Questão Racial". **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, n. 12, p. 36-38, ago. 1986. (Cadernos Cândido Mendes).

SOLOMOS, John. Marxismo e racismo. In: CASHMORE, Ellis; BANTON, Michael. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000. p. 338-345.

SORJ, Bila; MAGGIE, Yvonne; MIRANDA, José. Preâmbulo. In: FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne et al. **Divisões perigosas**: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 13-15.

SOUZA, Dileno Dustan L.; SÁ, Roberto Boaventura da Silva. Política de cotas: interesses em disputa na educação. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 1, p. 105-113, 2006.

SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo**. Uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

_____. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed. da Ufmg, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008. v. 2. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. **O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911**: contextos, temas e debates. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 7, n. 3, p. 745-760, set./dez. 2012.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo**: estudo empírico. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

SUDBURY, Julia. Articulando "raça", classe e gênero. In: SUDBURY, Julia. **Outros tipos de sonhos**: organizações de mulheres negras e políticas de transformação. Tradução de Patrícia da Silva Freitas. São Paulo: Summus, 2003. p. 191-230.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**: examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade**: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará, 2003.

TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo (Org.). **Racismo cordial**: mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática 1995. p. 57-65.

UFES. **Documento Pró-Cotas.** Vitória, 2005. Mimeografado.

_____. **Relatório Comissão de Avaliação do Sistema de Reserva de Vagas.** Vitória: Prograd/Ufes, 2011. Mimeografado.

_____. Site oficial. 2012. Disponível em: <www.ufes.br>. Acesso em: 10 jan. 2014.

UNESCO. **Raça e ciência II**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. In: MEC (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco/Mec/Anped, 2005. v. 7, p. 249-266. (Col. Educação para todos).

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra, 1956.

VIANNA, Luiz Werneck. Prática Política e Questão Racial (debatedor). Mesa-redonda apresentada ao Seminário "O Pensamento de Esquerda e a Questão Racial". **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, n. 12, p. 9-11, ago. 1986. (Cadernos Cândido Mendes).

WAGLEY, Charles. (Ed.). **Race and class in rural Brazil**: photographs by Pierre Verger. 2. ed. Paris: Unesco, 1963.

_____. **Uma comunidade amazônica**: estudo do homem nos trópicos. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

WALTERS, Ronald. Racismo e ação afirmativa. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 105-123.

WEBER, Max. Os letrados chineses. In: WEBER, Max. **Ensaios de Sociologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. p. 471-501.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e o combate ao racismo na América Latina**. Brasília: Ministério da Educação, Secadi, 2007. p. 307-334.

WEISSKOPF, Thomas E. A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JR. João (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ed. Ufmg, 2008. p. 35-60.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ALUNOS COTISTAS E NÃO COTISTAS DA UFES

Data da entrevista:

Sexo: **Idade:** **Cor/raça:**
Estado Civil: **Filhos:** **Formação Acadêmica:**
Profissão: **Religião:** **Residência/Bairro:**

1) Para começar, gostaria que me falasse a respeito de como anda sua vida hoje, onde mora, que idade tem, com quem mora, se exerce outra atividade além de estudar.

2) Fale sobre sua história de vida estudantil antes der entrar na UFES. Me conte desde a sua infância. Como foi? Onde você estudou? Como foi sua vida escolar?

3) Em que momento você pensou em ingressar na UFES?

4) As pessoas com as quais você convivia já estão na universidade, pensam em entrar?

5) No Ensino Médio seus outros colegas falavam em fazer cursinho, prestar vestibular?

6) O curso que você fez era o desejado?

7) Quando seus familiares, amigo e vizinho souberam que você passou no vestibular como foi?

8) O que pensa do sistema de cotas implementado nas universidade brasileiras?

9) Comente sobre o modelo de cotas implementado na UFES baseado no critério de origem escolar e de renda.

10) O que pensa das cotas raciais?

11) O que é ser cotista na UFES?

12) Fale sobre o modelo de cotas sociais implementado pela UFES.

13) Comente sobre o processo e os critérios pra ser cotista na UFES.

14) No quotidiano da universidade, há alguma diferença entre ser cotista e não ser?

15) Fale sobre a Política de Assistência Estudantil que a Universidade disponibiliza pra seus alunos

16) Fale sobre as relações entre você e seus colegas de turma e de universidade.

17) Fale sobre as relações entre você e professores da universidade.

18) Considerações finais.

APÊNDICE B – ADMINISTRATIVO E SEGMENTOS DA UFES

Data da entrevista:

Sexo: **Idade:** **Cor/raça:**

Estado Civil: **Filhos:** **Formação Acadêmica:**

Profissão: **Religião:** **Residência/Bairro:**

1) Fale sobre sua história de professor na UFES.

2) Comente sobre o sistema de cotas implementado nas universidades brasileiras?

3) O que conhece sobre o modelo de cotas implementado na UFES baseado no critério de origem escolar e de renda.

4) Faça uma avaliação da UFES após as cotas.

5) No seu quotidiano de gestor ou de representatividade da universidade, há alguma diferença entre ser cotista e não ser?

6) Fale sobre o rendimento dos alunos depois das cotas.

7) Como vê a questão do mérito do vestibular com as cotas.

8) Você vê a presença do negro na universidade?

9) O que pensa das cotas raciais?

10) Considerações finais.

APÊNDICE C- PROFESSORES DA UFES

Data da entrevista:

Sexo: **Idade:** **Cor/raça:**

Estado Civil: **Filhos:** **Formação Acadêmica:**

Profissão: **Religião:** **Residência/Bairro:**

1) Fale sobre sua história de professor na UFES.

2) Comente sobre o sistema de cotas implementado nas universidades brasileiras?

3) O que conhece sobre o modelo de cotas implementado na UFES baseado no critério de origem escolar e de renda.

4) Faça uma avaliação da UFES após as cotas.

5) No seu quotidiano de professor da universidade, há alguma diferença entre ser cotista e não ser?

6) Fale sobre o rendimento dos alunos depois das cotas.

7) Como vê a questão do mérito do vestibular com as cotas.

8) Você vê a presença do negro na universidade?

9) O que pensa das cotas raciais?

10) Considerações finais.

APÊNDICE D – MEMBRO DO MOVIMENTO NEGRO CAPIXABA

Data da entrevista:

Sexo: **Idade:** **Cor/raça:**
Estado Civil: **Filhos:** **Formação Acadêmica:**
Profissão: **Religião:** **Residência/Bairro:**

1) Fale do movimento negro capixaba.

2) Comente do contexto de lutas pelas cotas na UFES.

3) Fale sobre o processo propositivo e deliberativo da cotas no UFES em 2006.

4) O que representou, para o Movimento Negro Capixaba, a opção de cotas sociais que a UFES naquele momento optou?

5) A partir de sua inserção enquanto membro do Movimento Negro Capixaba, as cotas sociais contemplam os negros no que se refere ao acesso à UFES e a sua visibilidade enquanto tais? Por quê?

6) Como avalia ou pensa a relação entre raça e classe no processo reivindicativo e de luta negra no Brasil?

7) Qual o significado social da aprovação das cotas raciais no STF e a homologação pela presidenta Dilma da Lei das Cotas em 2012?

8) Quais as demandas e pautas reivindicativas do Movimento Negro Capixaba no que se refere ao acesso à universidade pública do Espírito Santo?

9) Considerações finais.

ANEXOS

ANEXO A – Resolução nº. 23/2009 – Cotas Sociais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO Nº 23/2009

Estabelece sistema de inclusão social no Processo Seletivo da UFES para ingresso nos cursos de graduação.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

CONSIDERANDO o que consta no Processo nº **5.033/2009-11 – COMISSÃO ESPECIAL DE REESTRUTURAÇÃO DOS PROCESSOS SELETIVOS DA UFES;**

CONSIDERANDO o que dispõe o Artigo nº. 207 da Constituição Federal do Brasil;

CONSIDERANDO o disposto no Planejamento Estratégico desta Universidade;

CONSIDERANDO o Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007;

CONSIDERANDO o que consta do Parecer da Comissão de Ensino de Graduação e Extensão;

CONSIDERANDO, ainda, a aprovação da Plenária, por unanimidade, na Sessão Ordinária realizada no dia 15 de maio de 2009,

R E S O L V E:

Art. 1º Estabelecer um sistema de inclusão social, por meio do Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação desta Universidade (PS/UFES), contemplando, de modo simultâneo e articulado, as seguintes dimensões:

~~I. reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas no Brasil, que possuam renda familiar mensal per capita de meio salário mínimo ou renda familiar mensal de até três salários mínimos;~~ **(VETADO)**

I. reserva de vagas para estudantes oriundos, exclusivamente, de escolas públicas no Brasil, que possuam renda familiar de até 7 (sete) salários mínimos mensais no ano anterior ao de sua inscrição no PS/UFES; **(redação dada pela Resolução nº 25/2009 – CEPE)**

II. criação de novas vagas.

PAS/JRCSA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

~~*Parágrafo único.* Para aplicação da presente Resolução, são adotados os conceitos do Decreto nº 6.135/2007, especialmente aqueles relativos à definição de "família" e de "renda familiar mensal".~~ **(VETADO)**

Parágrafo único. Para aplicação da presente Resolução são adotadas as definições constantes dos Incisos I, III e IV do Artigo 4º do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007. **(redação dada pela Resolução nº 25/2009 – CEPE)**

Art. 2º O sistema de inclusão social terá como meta atingir o percentual de reserva de 50% (cinqüenta por cento) das vagas em cada um dos cursos de graduação, a serem preenchidas por candidatos aprovados oriundos de escolas públicas, de acordo com o seguinte plano:

I. haverá reserva de 40% (quarenta por cento) das vagas de cada curso no PS/UFES para ingresso nos cursos de graduação;
II. haverá reserva de 45% (quarenta e cinco por cento) das vagas de cada curso no PS/UFES para ingresso nos cursos de graduação no ano letivo de 2009 se, e somente se, ocorrer expansão de, no mínimo, 30% (trinta por cento) de novas vagas sobre o total das vagas do respectivo curso existentes no ano de 2007;
III. haverá reserva de 50% (cinqüenta por cento) das vagas de cada curso no PS/UFES para ingresso nos cursos de graduação no ano letivo de 2010 se, e somente se, houver expansão de, no mínimo, 50% (cinqüenta por cento) de novas vagas sobre o total das vagas do respectivo curso existentes no ano de 2007.

Parágrafo único. Caso não ocorra a expansão prevista nos incisos II e III, permanecerá a reserva prevista no inciso I deste Artigo.

Art. 3º Poderão concorrer às vagas reservadas os candidatos que atenderem ao seguinte perfil, cumulativamente:

I. não possuir diploma de nenhum curso de nível superior, conforme declaração do próprio candidato ou de seu procurador, sob as penas da lei penal;
II. ter cursado, no mínimo, quatro séries do ensino fundamental e todo o ensino médio ou curso equivalente, exclusivamente, em escola pública no Brasil;
III. ~~possuir renda familiar mensal per capita de meio salário mínimo ou renda familiar mensal de até três salários mínimos;~~ **(VETADO)**

III. possuir renda familiar de até 07 (sete) salários mínimos mensais no ano anterior ao de sua inscrição no PS-UFES. **(redação dada pela Resolução nº 25/2009 – CEPE)**
IV. ~~estar inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).~~ (VETADO)

~~§ 1º Os comprovantes relativos aos incisos I, II, III e IV deverão ser encaminhados à Comissão Permanente de Verificação (CPV) para análise, de acordo com os procedimentos publicados em edital específico pela Secretaria de Inclusão Social desta Universidade (SIS/UFES).~~ **(VETADO)**

§ 1º Os comprovantes relativos aos incisos I, II e III deste Artigo deverão ser encaminhados à Comissão Permanente de Verificação (CPV) para análise, de acordo com os procedimentos publicados em edital específico pela Secretaria de Inclusão Social desta Universidade (SIS/UFES). **(redação dada pela Resolução nº 25/2009 – CEPE)**

§ 2º Os candidatos que tenham obtido certificação do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública de ensino, mediante aprovação nos exames supletivos e/ou instrução personalizada, poderão concorrer como optantes pela reserva de vagas, desde que tenham cursado o Ensino Fundamental integralmente e exclusivamente na rede pública.

§ 3º Os candidatos descritos no § 2º deste Artigo deverão ter concluído, pelo menos, 07 (sete) disciplinas na modalidade EJA na rede pública de ensino, no ato da inscrição no PS/UFES.

§ 4º A SIS/UFES divulgará, após análise da documentação, a relação dos candidatos que tiveram sua solicitação deferida para concorrer às vagas do Sistema de Inclusão Social, na modalidade de optantes pela reserva de vagas. Os candidatos que tiverem sua solicitação indeferida concorrerão automaticamente como não-optantes.

§ 5º O curso equivalente previsto no inciso II deste Artigo deverá ter sido concluído pelo candidato, no máximo, no ano anterior ao que esteja previsto para o seu ingresso nesta Universidade.

Art. 4º Para o preenchimento das vagas, os candidatos serão classificados de acordo com a ordem decrescente de pontuação total obtida no PS/UFES, conforme a opção assinalada no ato da inscrição na modalidade de optante pela reserva de vagas ou não-optante pela reserva de vagas.

§ 1º Havendo sobras de vagas, haverá o remanejamento de uma modalidade para outra.

§ 2º No caso de empate, quando ocorrer, serão adotados os critérios de desempate constantes da Resolução que rege o PS-UFES.

§ 3º Nos cursos com duas entradas anuais, 50% (cinqüenta por cento) das vagas reservadas serão preenchidas no primeiro semestre letivo e o restante no segundo semestre letivo. Em caso de não ocupação das vagas totais do curso, poderá haver remanejamento de vagas entre os semestres para melhor uso dos recursos desta instituição de ensino superior.

§ 4º Em caso de número de vaga fracionado, o arredondamento será em favor dos que optaram pela modalidade de reserva de vagas.

Art. 5º O sistema de inclusão social estabelecido por esta Resolução deverá ser avaliado bianualmente por este Conselho, até o ano de 2014, ocasião em que será decidido por sua continuidade ou não.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Art. 6º Os casos omissos serão resolvidos por este Conselho.

Art. 7º Revogam-se as Resoluções nºs 59/2008 e 19/2009 e o Artigo nº 33 da Resolução nº 13/2009 deste Conselho.

Sala das Sessões, 15 de maio de 2009.

RUBENS SERGIO RASSELI
PRESIDENTE