Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Fátima Lobato Fernandes

Políticas de ação afirmativa e acesso ao ensino superior : os impactos da introdução das leis de reseva de vagas na UERJ

Rio de Janeiro
2006

Fátima Lobato Fernandes

Políticas de ação afirmativa e acesso ao ensino superior : os impactos da introdução das leis de reserva de vagas na UERJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Pablo Gentili

Rio de Janeiro

2006

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F363 Fernandes, Fátima Lobato.
Políticas da ação afirmativa e acesso ao ensino superior : os impactos da introdução das leis de reserva de vagas na UERJ. – 2006.
69 f.

Orientador: Pablo Gentili.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Ensino superior – Brasil – Teses. 2. Democratização da educação – Teses. 3. Racismo. 4. Universidades e faculdades. I. Gentili, Pablo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

dc CDU 37(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Fátima Lobato Fernandes

Políticas de ação afirmativa e acesso ao ensino superior : os impactos da introdução das leis de reserva de vagas na UERJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 21 de novembro de 2006.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Pablo Antonio Amadeo Gentili (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

_____

Prof^{o}. Dr. Gaudêncio Frigotto
Faculdade de Educação da UERJ

_____

Prof^{a}. Dr^{a}. Regina Célia Reys Novaes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2006

DEDICATÓRIA

Em memória ao meu querido irmão César Romero, de quem guardo imensa saudade.

Aos meus pais Sebastião e Theresinha, que me ensinaram, desde cedo, que o mais imprescindível na vida é acreditar e lutar por uma vida digna e humana para todos.

Aos meus queridos irmãos Marco, Sebastião, André e Fábio, pois desde a infância construímos uma cumplicidade fraterna, que será eterna.

Às minhas cunhadas Dulce, Simone, Sandra, Kathia e Viviane, com quem ao longo do nosso convívio tenho consolidado laços de amizade.

E aos meus sobrinhos João, Luã, Tainá, Luísa, Júlia, Laís, Beatriz, Miguel e Larissa, que trazem a leveza e a alegria de viver.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer àquelas pessoas que foram importantes no processo de escrita desse trabalho.

Agradeço ao meu orientador Pablo Gentili pela possibilidade de desenvolver essa pesquisa e a oportunidade de partilhar da história do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ.

À professora Regina Novaes e ao professor Gaudêncio Frigotto por aceitarem o convite de participar da banca e me proporcionarem uma crítica valiosa sobre o trabalho, apresentando questões instigadoras nesse processo.

Ao professor Gustavo Fischman, da Universidade do Estado do Arizona, por me receber em Phoênix e pelo diálogo inicial, valioso, para a escrita desse trabalho.

À professora Lílian do Valle pela dedicação e pelos ensinamentos sobre aspectos teóricos importantes, que contribuíram para a consolidação desse texto.

À coordenação e aos professores do PROPED pelo desempenho nas aulas e pelo diálogo durante a minha formação.

Às funcionárias do PROPED que prontamente me auxiliaram.

Aos colegas de turma que muito contribuíram durante as aulas partilhadas no curso de Mestrado.

À professora Rosa e à secretária Luiza, que coordenam a Secretaria dos Conselhos Superiores da UERJ, pela atenção e disponibilização do material utilizado para essa pesquisa.

Aos companheiros e companheiras do LPP.

A Emir Sader que sempre manifestou apoio às iniciativas que apresentei.

À Laura Tavares pelo diálogo nos cursos e palestras proferidas, o que contribuiu para o fortalecimento da minha formação acadêmica, humana e de militância.

À Marcele, Aline Dantas, Andréia Gomes, Fabíola, Aline (PPCor), Aline (Cultura), Liliane Leroux, Renato dos Santos, Sílvio, Willian, Cláudio e Rodrigo que conseguiam, prontamente, atender as minhas solicitações, sendo companheiros durante o processo de realização desse trabalho.

Ao coletivo de professores que atuam na formação continuada de professores da EJA, espaço privilegiado de auto-formação.

À companheira de trabalho Jane Paiva pela contribuição significativa no processo de formação que tenho vivido cotidianamente e pela leitura crítica do texto inicial .

Aos amigos Valéria Seabra, Andréa Berenblum, Graça Helena, Eliane Ribeiro (Lili), Andréia Carvalho, Vera Mata, Beatriz, Sonia, Jussara, Luiz Otávio, Elaine (IERJ), Margarida (IERJ), Maria da Penha (IERJ), Márcia (IERJ), Jaqueline (IERJ), Mairce, Carlos Eduardo, Ivone Barros, Joana e Miguel, Adriana Moraes e Mariana Setúbal que, de alguma maneira, durante o processo de escrita, muito me incentivaram.

Ao João Vitor, que apesar da vida atribulada, foi importante para a conclusão dessa etapa.

Às duas amigas Sandra Sales e Regina de Jesus, que incondicionalmente vivenciaram comigo o desafio de superar alguns limites. Suas análises e sugestões foram importantes em momentos decisivos desse trabalho.

Finalmente, a todos que de certa forma vêm contribuindo significativamente para o meu processo de formação acadêmica, profissional e humana.

RESUMO

FERNANDES, Fátima Lobato. *Polítcas de ação afirmativa e acesso ao ensino superior* : os impactos da introdução das leis de resrva de vagas na UERJ. 2006. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

O objetivo desse trabalho de pesquisa foi realizar uma análise sobre o impacto institucional na política de acesso à UERJ, a partir da implementação da Lei nº. 3542/2000, que destina 50% das vagas para alunos oriundos da rede pública de ensino e da Lei nº. 3708/2001, que prevê 40% das vagas para pretos e pardos, com ênfase maior para afro-descendentes. Por meio dela, tive a intenção de contribuir com o debate sobre a agenda de ações afirmativas para a inclusão da população negra na universidade pública brasileira. De certa maneira, as políticas de ação afirmativa (AA) vieram problematizar o conceito de igualdade de direito, edificado a partir de experiências revolucionárias como nos EUA, França, Inglaterra, Índia, entre outros países. Essas políticas foram concebidas com a intenção de não privilegiar determinados grupos, mas assegurar para todos o mesmo tratamento perante a lei. O espaço da universidade escolhido para desenvolver a pesquisa foi o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Csepe) e o Conselho Universitário (Consun), duas instâncias fundamentais para a gestão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, à medida que definem e deliberam sobre as políticas a serem implementadas pela Universidade. Nesses Conselhos, pude ler e analisar Atas das sessões do Csepe e do Consun realizadas no período de 2000 a 2003, assim como pautas das reuniões de ambos os Conselhos no período de 1990 a 2003. Por meio dessa leitura e análise, pude identificar singularidades do processo de gestão universitária, refletindo sobre o quanto os caminhos trilhados podem contribuir para a construção de alternativas de democratização do ensino superior público no país e como instrumento de combate ao racismo.

Palavras-chave: Democratização do acesso ao ensino superior. Racismo e universidade.

ABSTRACT

FERNANDES, Fátima Lobato. *Affirmative action policies and Access to higher education:* the imacts of the laws of reservation of admission places at UERJ. 2006. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

The goal of this work was to analyze the institutional impact of the Laws of reservation of admission places at UERJ, since the implementation of the Law 3542/2000, which reserves 50% of the admission places for students coming from the system of public education and the Law 3.708/2001 which reserves 40% of the admission places for mixed race and black students, with a bigger emphasis for afro-Brazilians. In this way, to contribute to the debate about affirmative action for the inclusion of the black population to the Brazilian public university. In a way affirmative action policies come to problematize the concept of equity of rights, built on the revolutionary experiences of the USA, France, England and India among others. Those policies were conceived with the intention of not giving special privileges to any particular group, but to secure equal legal treatment to all. The areas of the university selected for this study are the Research Council and Extension and the Higher University Council, two of the most important offices for the management of the UERJ. These two offices define and debate the polices to be implemented by the university. To conduct the analysis this project has reviewed the minutes of both offices from 1990 to 2003. This project attempts to identify the particularities of this process around affirmative action in UERJ, reflecting to the extent that the paths taken could contribute to the construction of democratizing alternatives in the public higher education sector as well as a tool to combat racism.

Keywords: Democratize Access to higher education. Racism. University

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	**DEMOCRACIA, DESIGUALDADES E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**	14
1.1	**Democracia, igualdade e mérito nas sociedades ocidentais**	14
1.2	**Desigualdades sociais e relações raciais no Brasil**	18
1.3	**Herança da escravidão**	24
1.4	**Ações afirmativas: construção de um novo mérito**	26
2	**O CASO UERJ: LUTAS E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA**	28
2.1	**A discussão e elaboração da política de acesso nos conselhos universitários da uerj: antes e depois das cotas**	30
2.2	**O ingresso dos alunos na universidade**	33
2.3	**A autonomia e o compromisso da universidade**	38
2.4	**Política de ação afirmativa, reserva de vagas e a questão racial**	44
2.5	**Permanência dos alunos na universidade**	50
3	**ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE A POLÍTICA DE ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UERJ**	54
3.1	**As políticas de ação afirmativa e a instituição coletiva na uerj**	55
3.2	**Crise da universidade e política de ação afirmativa**	59
3.3	**Superando as desigualdades raciais na universidade brasileira**	62
4	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	65
	REFERÊNCIAS	67

INTRODUÇÃO

> Pensar não é sair da caverna nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das próprias coisas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo de que se poderia ter ficado estendido entre as flores, voltado para o céu. É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar num fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos – até que nessa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se possa passar. (CASTORIADIS, 1987, p. 10).

Neste trabalho me propus, como sugere Castoriadis, fazer um exercício reflexivo que, desafiando tanto as muitas dúvidas e questões que se colocam ao pesquisador, quanto as *verdades* tidas como definitivas no debate sobre a implementação das políticas de reserva de vagas para afro-descendentes em universidades brasileiras, seja capaz de *abrir fendas* para que se possa perceber o caráter instituinte e, se possível, a novidade democrática dos movimentos e práticas.

Sendo assim, propus-me a fazer uma reflexão sobre o impacto gerado pela implementação do dispositivo de reserva de vagas, correntemente denominado como sistema de cotas, nas universidades mantidas pelo poder público estadual no Rio de Janeiro — Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) —, tal como regulado pelas Leis nº. 3542/2000 e nº. 3.708/2001. A primeira dessas leis, aprovada pela Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, previa que 50% das vagas das universidades estaduais fossem reservadas para os alunos oriundos da rede pública de ensino. A segunda, de autoria do Deputado Estadual José Amorim, estabelecia, concomitantemente, a reserva de 40% dessas mesmas vagas para os alunos pretos e pardos[1].

A promulgação das duas leis, sem dúvida, surpreendeu a comunidade acadêmica que, em nenhum momento do processo, havia sido consultada. Assim, a partir do ano de 2000, os Conselhos Universitários das duas instituições de ensino superior – órgãos máximos de deliberação da política universitária – foram obrigados a incluir em sua pauta de discussões o exame do sentido e das implicações da legislação da reserva de vagas, tanto quanto a

[1] Este trabalho não pretende realizar um estudo teórico sobre a questão étnico-racial, mas trazer alguns elementos que possam corroborar no processo de reflexão sobre a exclusão da população negra na Universidade brasileira, que reforça a exclusão mais ampla dos negros/afro-descendentes na sociedade brasileira, e analisar a implantação de um procedimento que visa, exatamente, à superação dessa histórica injustiça.

discussão acerca das formas concretas de adaptação aos novos critérios para a seleção de alunos.

Interessou-me, em particular, verificar de que modo a comunidade acadêmica reagiu à instituição de leis que alteravam substancialmente não apenas os procedimentos de seleção, mas o próprio cotidiano universitário; e verificar, também, até que ponto, acolhendo esses novos dispositivos, as universidades públicas estaduais deixaram-se transformar, em sua prática e mentalidade, pela nova política de inclusão.

Decidida — em razão do tipo de questionamentos e da abordagem que pensava desenvolver — a empreender um estudo de caso, e considerando a trajetória das duas instituições, pareceu-me que deveria concentrar meus esforços na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, não só por seu enraizamento na história universitária brasileira e na história do estado, por se tratar de instituição amplamente consolidada do ponto de vista de seu reconhecimento, de seu funcionamento e de sua trajetória, quanto pela amplitude de sua atuação. É evidente que essa decisão também levou em conta prazos e condições de finalização dessa dissertação – que acabaram impondo a dinâmica e o recorte do objeto trabalhado.

Definido o objeto, escolhi os Conselhos como *locus* da pesquisa, espaço institucional que revelaria conflitos e o estranhamento que as leis causaram, interferindo no debate e na política de acesso à UERJ. Instâncias responsáveis pela fixação das grandes linhas políticas da Universidade, os Conselhos Superiores – de Ensino, Pesquisa e Extensão (Csepe) e Universitário (Consun) – são também, forçosamente, espaços privilegiados para a observação que pretendia realizar. Estava consciente de que os debates e deliberações que aí tiveram lugar não monopolizavam a história da implantação do sistema de cotas e suas conseqüências. No entanto, os registros encontrados são elementos essenciais para o entendimento do processo, e não poderão ser descartados por nenhum estudo que se importe em buscar o posicionamento da universidade pública brasileira frente às injustiças de sua época.

Parti, assim, da leitura e análise de pautas e de atas de reunião dos dois Conselhos que discutiam o ingresso de alunos, consignadas durante o período que se inicia no ano de promulgação das *leis de cotas*, 2000, até sua efetiva aplicação na UERJ, o que se deu em 2003. A pesquisa também realizada no período imediatamente anterior — 1990-1999 — teve como objetivo verificar como a questão do acesso à universidade era tratada, antes do advento das leis de reserva de vagas. A análise das atas dos Conselhos na década de 1990 permitiu identificar com maior clareza os impactos institucionais da adoção desta política.

O olhar que guiou a leitura do material de pesquisa – sem dúvida, a abordagem metodológica adotada, de cunho qualitativo, se apresenta como apenas um dos possíveis caminhos para esse exame – foi o da interrogação constante sobre os diferentes debates e atitudes causadas pela *imposição*[2] do sistema de reserva de vagas à UERJ, bem como sobre os efeitos que essas reações suscitaram – sob forma de reconhecimento dos desígnios da comunidade acadêmica, que conduziram inicialmente à abertura de um diálogo entre as autoridades públicas e o meio universitário e, em seguida, à alteração do texto legal. A Lei nº. 4151, aprovada em 2003, revogava as anteriores e, buscando compatibilizar as exigências que as haviam guiado, fixava novos percentuais para a reservas de vagas: 20% destinado aos alunos oriundos da rede pública de ensino; 20% a negros e 5% a portadores de deficiência física e outras minorias étnicas.

As incursões no campo de estudo sobre a política de acesso ao ensino superior brasileiro colocaram-me diante de algumas questões históricas que me ajudaram a conduzir esse trabalho. Em princípio, é preciso relembrar como a história da educação brasileira foi marcada pela consagração do sistema dual de ensino. A Constituição republicana de 1891 que instituiu o sistema federativo de Governo, também estabeleceu, no Artigo 31 (incisos 3º e 4º), a descentralização do sistema de ensino elementar – delegando, porém, à União o direito de "criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados", tanto quanto "[…] prover a instrução secundária no Distrito Federal", deixando os Estados como órgãos provedores da educação primária.

> A vitória do princípio da descentralização demonstra a grande força de recomposição de que as estruturas de dominação tradicionais são capazes, sobrevivendo à Monarquia e realizando novas alianças para monopolização do poder; mas ela também produz, na nova organização, suas próprias desigualdades, não só em termos das profundas diferenças regionais que alimenta, mas também das que, em razão do predomínio crescente da economia do Sudeste, passará posteriormente a instituir. […] sob certos ângulos, a perspectiva legal só faria tornar o confronto mais desabonador para os primeiros anos da República, em razão da abolição do princípio mesmo da obrigatoriedade do ensino primário – pelo qual o novo governo republicano se exime formalmente da exigência educacional historicamente afirmada pelo Estado brasileiro.

[2] O termo «imposição» tem, aqui, um duplo aspecto: por um lado, qualifica o gesto que, partindo unilateralmente dos poderes legislativo e executivo, instituiu um procedimento de profundas implicações acadêmicas, administrativas e jurídicas, sem qualquer consulta à comunidade a quem cabia executá-lo – e isso ao arrepio da autonomia universitária, constitucionalmente consagrada; e, por outro, refere-se ao fato de que, anteriormente à implantação dessas leis, a Universidade jamais havia, por iniciativa própria, estudado a adoção de medidas que, franqueando às camadas mais desprivilegiadas da sociedade o acesso ao ensino superior, estivesse condizente com a vocação própria das instituições públicas de ensino.

> [...] a primeira Constituição republicana não só mantivera esse princípio da descentralização da educação pública – contra o qual Rui Barbosa tanto se insurge – mas, indo mais longe, abolira a obrigatoriedade, eximindo, de uma só tacada, não só a sua responsabilidade, mas também a dos estados. Assim se prolongam as desigualdades e se induz à perpetuação, no dizer de Paschoal Lemme, de duas "organizações de ensino paralelas" (LEMME, 1961, p. 134) no país: uma delas, mantida pela iniciativa pública, incapaz de atender às exigências democratizadoras da república; e a outra, devida à iniciativa religiosa, inteiramente voltada para a formação das elites (FERNANDES, 1966 *apud* VALLE, 2002, p. 31).

Era, portanto, a instituição do sistema dual de ensino, mantendo sua finalidade desde o período do Império. De fato, foi a maneira de formalizar a distância, que já existia na prática, entre a educação da classe dominante, que chegava às escolas secundárias e superiores, e a educação da classe dominada, quando esta conseguia cursar as escolas primárias e de formação profissional. Este projeto de educação retratava a organização da sociedade brasileira, a sociedade escravocrata da qual saíra a República, representando também a continuidade do antagonismo em torno da centralização e descentralização do poder, outorgando autonomia aos estados da Federação para construírem seus sistemas de ensino, causando assim disparidade e desorganização no sistema educacional brasileiro, o que perdura até os dias atuais.

De todas as reformas de ensino, a que vem sendo implementada nos últimos dez anos, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96 — fruto de luta, construída e negociada com os movimentos organizados da sociedade em torno da educação — conciliou aspectos importantes tais como a democratização do acesso ao ensino fundamental, independente da idade, para todos os brasileiros, mas também manteve, ainda, aspectos que privilegiam escolas privadas e confessionais, com transferência de recursos financeiros para bolsas de estudos e pesquisas desenvolvidas por essas instituições.

Com a ampliação da oferta do ensino fundamental e diante das novas exigências do mundo do trabalho cresce a demanda da sociedade brasileira pelo ensino médio e ensino superior. É nesse período, também, que iniciativas de políticas de ação afirmativa[3] para o ingresso nos sistemas públicos de ensino superior e médio começam a ser implementadas no sistema público de ensino.

[3] As políticas de ação afirmativas fazem parte de iniciativas que visam a beneficiar grupos da sociedade excluídos do acesso a determinados bens sociais, importantes para a constituição da cidadania, de acordo com seu tempo histórico.

Por se tratar de uma experiência recente na educação brasileira acredito, entretanto, já possuir alguns elementos que podem orientar uma reflexão sobre esse processo, bem como levantar algumas pistas para consolidar a construção de um projeto de ensino superior mais democrático e que privilegie a diversidade na formação humana e não somente atenda as exigências de determinados grupos que controlam o sistema educacional brasileiro.

Para apresentar esta pesquisa, organizei a dissertação em três capítulos. O primeiro, de caráter introdutório ao problema, apresentando alguns pressupostos teóricos e antecipando, a partir das idéias expostas, a hipótese que me guiou nesta pesquisa; no segundo capítulo procurei destacar alguns aspectos políticos que debatidos nos Conselhos Universitários sobre as leis de reserva de vagas, no pronunciamento dos conselheiros; no terceiro, destaquei também os aspectos mais relevantes sobre a importância das políticas de ação afirmativa no fortalecimento da construção e consolidação da universidade pública democrática, sem a pretensão, porém, de encerrar o problema levantado no decorrer de todo processo, o que me permitiu constatar que a universidade obteve ganhos significativos com a implementação da reserva de vagas.

1. DEMOCRACIA, DESIGUALDADES E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

1.1 DEMOCRACIA, IGUALDADE E MÉRITO NAS SOCIEDADES OCIDENTAIS

Meu objeto de estudo – a implantação do sistema de cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – teve como fundamento implícito a reivindicação da igualdade. A esse fundamento, aqueles que criticam a reserva de vagas, principalmente para negros, opõem o princípio do mérito.

Em ambos os casos se trata de uma postulação sobre o ponto de partida para a formação universitária, e não de um objetivo a ser atingido. Os defensores de *cotas* propõem que seja declarada a igualdade entre desempenhos desiguais (de outra forma nada haveria a igualar):

> Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe. […] É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser "reduzida", ou uma igualdade a ser verificada. (RANCIÈRE, 2002, p. 11).

Quanto aos que insistem sobre o princípio do mérito como único critério válido para o acesso ao ensino superior público, sua defesa põe em relevo o que seriam as características do aluno ao ingressar na universidade, não se interessando pela verificação do princípio como ponto de chegada da formação superior.

Essas distinções não são apenas formais: introduzem questões muito sérias, não apenas acerca da igualdade, como também daquilo que se poderia admitir ser o "mérito" democrático.

Contrariamente ao que se pode, por vezes, supor, nem a igualdade é uma reivindicação "natural", nem o mérito força ao argumento aristocrático. Ao propor a igualdade como ponto de partida, Rancière na citação anterior não está se referindo à postulação unicamente retórica da qual a Modernidade partiu para legitimar as desigualdades que, no liberalismo, são festejadas como "mérito". E, isso, porque a definição da igualdade natural dos homens, que servira de argumento para a denúncia das injustiças sociais e para a crítica da sociedade aristocrática passa, quando a confiança no liberalismo se instala e que nenhuma crítica parece

abalá-lo, em justificativa para as diferenças. O "mérito", florescendo livremente, tomaria o lugar da igualdade e se revelaria como o grande critério de distinção social dos homens.

Mas, tanto quanto o "mérito", a igualdade nada tem de "natural". Trata-se de uma criação cultural, cuja origem alguns não hesitam em datar[4]: a igualdade nasce com a democracia e se apresenta, na história das sociedades humanas, não somente como um ideal já bastante antigo, mas também como uma exceção que caracteriza bem poucos contextos histórico-sociais. De uma certa maneira, pode-se dizer que o regime democrático é simplesmente a trabalhosa decorrência da invenção do princípio da igualdade pelo mundo grego. E as instituições, as práticas, os procedimentos, os direitos e deveres que a partir daí se fixam, nada mais são do que as formas pelas quais essa igualdade foi concretizada. Ao observá-las, entende-se o que essa igualdade pôde significar para os antigos: uma artificialidade, uma aquisição própria da pólis democrática, que a distinguia do resto das sociedades contemporâneas, e dava origem a um tipo de homem também inédito no mundo antigo: aquele que Aristóteles caracterizou como *zoon politikon*, "animal da pólis": a igualdade é atributo dos cidadãos, dos membros da pólis e somente deles. Ela condiciona a criação do espaço político, espaço em que todos são "pares" (VIDAL-NAQUET, 1990 *apud* VALLE, 1997, p. 146), tendo em vista que "não há governo nem governados" (ARENDT, 2003, p. 42).

> […] em outras palavras, igualdade de direitos políticos para todos os cidadãos, uma igualdade criada pelos desenvolvimentos constitucionais – pela lei. Entendia-se por isso não somente o direito de votar, de preencher cargos públicos etc., mas, antes de tudo, o direito de participar da tomada de decisão no Conselho e na Assembléia (FINLEY *apud* VALLE, 2002, p. 32).

A igualdade democrática é, assim, eminentemente política: colocada como ponto de partida, longe de ser uma afirmação retórica, ela define uma prática – a prática coletiva de deliberação. Característica da esfera pública, a igualdade política não se contrapõe à diferença, mas antes lhe concede um significado todo novo. Somente sob a égide da democracia o mérito emerge como fator de construção do comum, e não como justificativa para o privilégio privado.

Na democracia, portanto, o mérito é, como a igualdade, uma artificialidade. Mas é a prática da igualdade política que o engendra. Em contraposição, o mérito liberal se alimenta

4 É o caso de CASTORIADIS, Cornelius. A pólis grega e a criação da democracia. p. 268-313. *In: Encruzilhadas do labirinto II* – Domínios do Homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

da desigualdade política, e ao invés de força de construção do espaço público, ele é fator de distinção e de reconhecimento privado.

Após um longo período de declínio, a aspiração democrática renasce, no Ocidente, como uma das forças motrizes das revoluções e dos projetos de transformação que se apresentaram para as sociedades. Cedo, porém, e sob a égide do projeto capitalista, a Modernidade vai redefinir a democracia, noção e prática social, adaptando-a aos valores e exigências liberais. Nesse contexto, afirma-se que a reivindicação de igualdade, que estava inicialmente na base do movimento revolucionário moderno, se opõe à exigência de liberdade de que, ao que parece, carecem, como nunca antes, as sociedades em seu desenvolvimento econômico.

No alvorecer do século XX, os dois grandes modelos de organização econômico-social que se enfrentam são definidos, pelas análises liberais, em função da adesão a um ou outro modelo. Um deles, ao que é considerado um igualitarismo que a todos nivela, na submissão a um poder despótico; o outro, por sua vocação para as liberdades individuais, fonte de todo progresso cultural e de toda riqueza material. É bem conhecida, por outro lado, a ironia com que o marxismo, desde seu fundador, trata da "liberdade" assegurada ao trabalhador no capitalismo: o que poderia significar ser "livre" em um regime em que reina a mais perfeita desigualdade[5]? A igualdade – ou, ao menos, uma certa limitação das desigualdades – aparece como valor que deve prevalecer, ainda que ao preço de restrições da iniciativa individual e associativa.

As democracias liberais insistem em afirmar que a igualdade formal, liminarmente garantida a todos os cidadãos pela lei, seria o ponto de partida para o gozo da liberdade de pensamento e de iniciativa; complementarmente, as críticas às experiências do chamado "socialismo real" jamais deixaram de enfatizar o que seria o "logro da igualdade" – definitivamente abalado pela derrocada do regime soviético.

Dever-se-ia concluir que a queda do muro de Berlim sinalizaria novos tempos para a democracia, que, nos termos contemporâneos, já prescinde inteiramente do ideal igualitário?

[5] "Além de certo limite, a desigualdade nas condições econômico-sociais acaba anulando a liberdade, por mais que esta esteja solenemente garantida e consagrada em nível jurídico-formal. Por trás de Marx, está em ação o ensinamento de Hegel". (G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, p. 127. Ver também LOSURDO, Domenico. *Hegel e le libertà dei modemi.* cap. VII. Roma, 1992.), e já a este último deve-se uma configuração clara e convincente dessa questão: quem sofre de fome desesperada, chegando a correr o risco de morrer de inanição, está numa condição de "total falta de direitos, seja, numa condição que, em última análise, não difere substancialmente da situação do escravo". (LOSURDO, Domenico. Marx, a tradição liberal e a construção histórica do conceito universal de homem. *In: Educação e Sociedade.* v. 17, n. 57. Campinas: CEDES, dez. 1996).

Não são poucos os que acreditam dever sustentá-lo, a tempo e a contratempo: a justiça estaria no reconhecimento de méritos desiguais que, livremente desenvolvidos, concorreriam para o aprimoramento da sociedade e para a felicidade de todos.

No entanto, é impossível negar que hoje a questão da igualdade volta à cena. Mas não se trata, contrariamente ao que alguns pretendem, de uma simples volta ao passado, pois ela já não só define uma expectativa em relação à superação dos conflitos e desigualdades de classe, mas também uma reivindicação diretamente associada à retificação de injustiças historicamente praticadas em relação a determinados grupos sociais.

Ao mesmo tempo em que a noção de democracia foi-se consolidando no imaginário social da maioria dos países do mundo, é inegável que o século XX foi marcado por profundas desigualdades, que parecem hoje justificar as dúvidas quanto à expectativa de construção de regimes realmente democráticos. Sucessivas crises econômicas, disputas de poder hegemônico, mercantilização das relações sociais são sintomas de uma falência que é, também, das subjetividades atuais. Esse processo de reordenação mundial da economia e da política tem sido, ainda assim, proclamado por muitos como fator de positividade, apresentando a “globalização” como a única esperança do mundo contemporâneo.

1.2 DESIGUALDADES SOCIAIS E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Diz-se que a sociedade democrática em que vivemos pauta-se no princípio de igualdade entre os cidadãos. Que as políticas públicas de caráter universalista proporcionam uma vida mais digna para a população, de modo geral, independentemente de raça, cor, etnia e gênero.

No entanto, estas afirmativas vêm sendo combatidas nas últimas décadas, pois a sociedade em que vivemos é profundamente desigual tanto do ponto de vista social, quanto racial. Esta é uma evidência que os estudos não cessam de ratificar. Esses estudos vêm-se unir aos protestos e reivindicações sociais que, há décadas, denunciam o racismo instituído na sociedade brasileira – que tem na negação de todo preconceito uma de suas maiores expressões.

No Brasil, porém, parcela significativa dos setores dominantes tende a negar a importância da raça como fator gerador de desigualdades sociais. Recentemente, vozes destoantes dessa idéia têm chamado a atenção da sociedade brasileira sobre a singularidade e a especificidade de nossas relações raciais.

Uma conquista da sociedade, daqueles que querem construir uma sociedade mais plural, valorizando cada sujeito histórico, foi a inclusão da categoria cor/raça no Censo demográfico, desde a década de 1970. Esses aspectos levantados proporcionaram a geração de dados oficiais que contribuem para o questionamento sobre a disseminação do ideário de que no Brasil se vive uma democracia racial. Pelo contrário, os dados têm revelado vários obstáculos à ascensão dos negros e reforçam a discussão sobre a cultura racista que ainda permeia as relações e as práticas sociais.

Anteriormente, predominavam os estudos que buscavam analisar a produção de desigualdades na sociedade a partir da visão marxista – que tem no conflito de classes um conceito que monopoliza todo o sentido das tensões existentes na sociedade, uma vez que elas devem, necessariamente, estar referidas ao "modo capitalista de produção" e às relações aí produzidas. Assim, a tendência desses estudos foi eleger a organização econômica como a lógica determinante do modo de ser da sociedade e de suas desigualdades e injustiças. Além disso, nos países periféricos, esses estudos acabaram por ter como referência predominante a dinâmica de dominação exercida pelos grandes blocos econômicos mundiais – dados como os maiores responsáveis pela desigualdade social.

Desde as últimas décadas do século XX os movimentos negros brasileiros, além de denunciarem a prática do racismo e da discriminação racial, vêm conseguindo dar visibilidade a uma identidade racial negra que foi e ainda é negada por alguns segmentos da sociedade e que, por isto mesmo, vêm lutando a fim de coibir práticas sociais racistas no Brasil.

A utilização da categoria *raça* pela sociedade, nesse sentido, está intimamente relacionada a uma postura política, e foi retomada no âmbito da luta anti-racista, como explicita Guimarães (1999, p. 43), ao definir sua posição sobre a utilização do termo raça:

> [...] "raça" é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de "cor" enseja soa????? efetivamente raciais e não apenas de "classe".

Parto do princípio de que o termo *raça* deve ser utilizado como um dos elementos fortes para demarcar o campo identitário, pelo aspecto mobilizador que ele reúne. Assim, entendo *raça* pelo sentido não-biológico, mas definido nas relações sociais, em que o reconhecimento dos indivíduos se dá a partir de aspectos físicos mas, sobretudo, a partir de aspectos culturais. Para a assunção da identidade negra, foi necessário tomar esse termo com essa acepção, já que no Brasil há muita dificuldade em reconhecer que discriminações e desigualdades são manifestação de racismo também.

Desde os anos 1950 identifica-se a existência de debate sobre a questão da *raça* na constituição da identidade nacional brasileira. Guerreiro Ramos (1995, *apud* JESUS, 2004, p. 185) sociólogo negro, já denunciava, naquele momento, que o "problema do negro é patologia do branco e do negro europeizados". Segundo o autor, o negro precisava ser visto não como objeto sociológico a ser interpretado e analisado, mas como "lugar" social específico, sujeito que interpreta a sociedade racista. Para ele, a superação do "problema" só se daria pela tomada de consciência de brancos e negros embranquecidos culturalmente.

Reforçando essa idéia, Regina de Jesus (2004, p. 138) afirma que:

> [...] o processo de colonização e civilização [da sociedade brasileira] ao qual foram submetidos negros e negras, em nenhum momento os(as) colocou num mesmo patamar de igualdade racial com a população branca, de origem européia, o que, certamente, inviabilizou, também, a igualdade social.

Essa posição apresentava os elementos sociológicos indispensáveis para refletir sobre a situação do racismo relacionado à pobreza, às desigualdades. A tese foi defendida, aproximadamente na mesma época, por Florestan Fernandes (1978, p. 333) e, a partir daí, por

parcela significativa das ciências sociais brasileiras que ele influenciou. Em seu livro *Integração do negro à sociedade de classes*, revela que no Brasil a integração

> [...] não afeta, propriamente falando, os padrões predominantes de concentração racial da renda, do prestígio social e do poder. Tais conclusões indicam que a sociedade de classes está se convertendo em um sistema social aberto, em termos de relações raciais, mas sem modernizar, a curto prazo pelo menos, os padrões de dominação racial herdado do passado, os quais conferem o monopólio do poder aos círculos dirigentes da "raça branca" e dão a esta condição quase monopólio de "raça dominante". Dentro desse quadro global, o que se poderia entender como democratização das relações raciais aparece com um processo histórico-social extremamente heterogêneo, lento e descontínuo.

A afirmação de Fernandes ainda nos parece pertinente para o momento atual, e a necessidade de implementação de políticas de ação afirmativa visando a eliminar a disparidade entre os grupos étnico-raciais é um exemplo de que a integração não foi feita para transformar a realidade da desigualdade, mas para manter o *status quo*.

Mas a tese da subordinação do racismo à questão mais ampla das diferenças de classe voltou, a partir da década de 1970, a ser criticada. O ponto de partida parece ser um artigo já célebre de Carlos Hasenbalg (1979, p. 20) que, defendendo que "sem dúvida alguma, a grande maioria dos negros e mulatos no Brasil é exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados", estabelecia a diferença: "Mas, além disto, as pessoas de cor sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provêm de sua condição racial".

O texto mencionado inaugurou uma nova era nas discussões acerca das relações raciais no Brasil. Com essa mesma orientação, vários estudos vieram sendo elaborados[6], e acrescentando dados, enriquecem as análises, aprofundam e diversificam os trabalhos anteriores, construindo um panorama mais consolidado de exame das desigualdades e da pobreza no Brasil. Para estes autores, a questão racial apresenta-se como objeto incontornável das análises sobre a realidade do país, devendo deixar de ser encarada como um problema específico para constituir o cerne das pesquisas sobre a sociedade brasileira. Desde pelo menos a década de 1940, as ciências sociais denunciam que no Brasil sempre dominou um projeto de sociedade excludente, mas foi apenas a partir dos estudos mencionados – e,

[6] Ver, em especial, HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. *In*: IPEA. Texto para discussão. Brasília/Rio de Janeiro, 2001; PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003; PETRUCCELI, José Luís. *Mapa da cor no ensino superior 2004*. Série Ensaios e Pesquisas do Programa Políticas da Cor do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

particularmente, nos últimos anos – que a discriminação racial passou definitivamente a ser entendida como dimensão essencial da hierarquização dos diferentes segmentos sociais brasileiros.

Essas análises revelam um Brasil que, mesmo depois de 100 anos de abolição da escravatura, ainda não conseguiu quebrar as correntes que prendem os negros a condições de vida desumanas, discriminadoras. Um exemplo disso é o fato de, somente em 1987, a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio* (PNAD) ter começado a coleta de dados diferenciados por *raça*, resultado de muita luta e denúncia do movimento negro. De maneira similar, em 1996 o IBGE incluiu um capítulo sobre desigualdades raciais na *Síntese dos Indicadores Sociai*s.

Os novos dados revelam que a situação do negro no Brasil é muito mais difícil, se comparada à dos brancos. Os estudos de Henriques (2001) e Paixão (2003) apresentam dados sobre o percentual de analfabetismo de acordo com a cor do cidadão brasileiro: o percentual para brancos é de 8,4%, enquanto o de negros é de aproximadamente 21%. Em alguns estados brasileiros, os números denunciam situação mais lastimável entre negros, como é caso do Piauí, em que 67% da população negra é analfabeta.

Como não é difícil de antever, os níveis de escolaridade estão diretamente relacionados à ocupação de postos no mercado de trabalho. Assim, a escolaridade ajuda a revelar, também, o lugar que o trabalhador negro ocupa no Brasil. Dados do IBGE[7] demonstram e corroboram a afirmação de que os trabalhadores[8] brancos têm mais anos de escolaridade que os negros, o que permite afirmar que os dados salariais têm relação direta com informações sobre a situação de escolaridade dos trabalhadores brasileiros. As informações disponíveis mostram que, enquanto brancos estudam 6,7 anos em média, no país, negros e mestiços estudam dois anos a menos (HENRIQUES, 2001).

Outro dado também importante a ser destacado do estudo do Henriques é a relação entre anos de escolaridade e salário dos trabalhadores no Brasil, pois, mesmo quando estudam mais, o rendimento salarial de negros é menor do que o de brancos. Essa situação é reveladora de mais uma característica marcante da desigualdade entre negros e brancos no Brasil.

Um estudo do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) mostrou que negros e mulatos recebem 48% do salário recebido por brancos. Como a diferença

[7] Ver o artigo já citado de HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil*: evolução das condições de vida na década de 90.
[8] São denominados de trabalhadores todos aqueles que possuem uma ocupação remunerada.

educacional é muito grande entre negros e brancos, talvez isso explique a diferença salarial. Os dados têm revelado, também, que salários de pessoas com a mesma escolaridade e que moram na mesma região são diferentes quando se pesquisam negros e mulatos, que recebem rendimentos de apenas 84% do que recebem os brancos. Valle e Silva[9], no livro *Tirando a máscara,* apresentam uma comparação de rendimentos de pessoas do mesmo nível social: o salário de um branco chega a ser 40% maior do que o de negros e mulatos, o que corrobora a idéia apresentada por Henriques.

Os estudos feitos pelo economista Henriques (2001) demonstram também que as estatísticas brasileiras não negam o quadro de desigualdade racial. O número de pobres e indigentes entre negros e pardos chega a quase 70% da população. "A constatação incontornável que se apresenta é que nascer de cor parda ou de cor preta aumenta de forma significativa a probabilidade de um brasileiro ser pobre", afirma Henriques (2001).

O trabalho do economista e professor Paixão (2003) chama atenção, quando afirma que o Brasil está dividido em dois universos: um, de brancos, que moram em um país em 48º lugar no *ranking* mundial de desenvolvimento, cercados de todo o conforto oferecido nos dias atuais; outro, de negros e mulatos, que moram em um país em posição vergonhosa de 108º lugar, convivendo em espaços que podem ser comparados ao de países mais pobres do mundo. É a fronteira desses dois "brasis" que construímos.

Os dados da educação revelam outra tragédia, no tocante às diferenças raciais. Os números mostram que, durante 50 anos, a diferença de escolaridade entre negros e brancos não diminuiu. Um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, afirma Paixão (2003).

Esses dados revelam resultados de projetos políticos e de ações humanas na sociedade. Por exemplo, as estatísticas demonstram que o Brasil ampliou suas ações na educação, na saúde, na estrutura demográfica, e que as diferenças regionais vêm diminuindo, assim como a distância de expectativa de vida do Sul e do Nordeste, que já foi de dez anos, também se reduziu, hoje é de cinco anos, segundo dados do Censo 2000 (IBGE, 2000). O que não se alterou, no entanto, segundo os dados estatísticos oficiais, foi a distância que separa negros e brancos na sociedade brasileira.

[9] In Antônio Sérgio Alfredo Guimarães;, Lynn Huntley-Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: 2000.

Na universidade brasileira, a situação dos negros não é diferente. Estudo denominado *Mapa da cor no ensino superior* (PETRUCCELLI, 2004), realizado a partir do cruzamento de dados estatísticos do Censo de 2000, revela que o índice de pessoas negras de cor que freqüentam o ensino superior no Brasil é muito baixo quando relacionado ao percentual de negros na população brasileira. A distância que separa os não-brancos dos brancos é muito significativa. A taxa de conclusão do ensino superior que destaco, a seguir, pode reforçar esta afirmação:

> [...] enquanto um entre cada dez brancos, de 25 e mais anos de idade (9,9%), aparecem com o terceiro grau concluído, entre os pretos, pardos ou indígenas, apenas um de cada 50 (em torno de 2,2%), alcança o mesmo nível, revelando a profunda assimetria entre o grupo racial privilegiado e os outros discriminados de forma negativa. (PETRUCCELLI, 2004, p. 8).

O dado acima reforça outros apresentados anteriormente, demonstrando a existência das profundas desigualdades raciais no Brasil e, sobretudo, revelando que a população branca tem sido privilegiada. Com relação aos 6 milhões de brasileiros de 25 anos ou mais que concluíram o ensino superior, o *Mapa da cor no ensino superior* revela que os índices distanciam muito mais os negros e brancos. Apenas 14,4% das pessoas concluintes são indígenas, pardas ou pretas, e estes representam 42,3% da população dessa faixa etária, enquanto 83% dos concluintes são de cor branca, representando 56,5% da mesma faixa etária.

Portanto, os dados são reveladores da situação de desigualdade racial no país, ao contrário do que dizem muitos brasileiros, com base no discurso da democracia racial. Também os dados apresentados por Telles (2003, p. 200) indicam que houve um crescimento da escolaridade dos brasileiros entre 25 e 64 anos – que foi de dois para seis anos entre 1960 e 1999. Entretanto, entre negros o aumento foi de um para 4,6 anos, enquanto a média entre os brancos passou de 2,6 para sete anos.

As análises já desenvolvidas demonstram que a questão da exclusão é muito anterior e mais complexa do que os dados de acesso ao ensino superior podem demonstrar; no entanto, as políticas de ação afirmativa para a população afro-descendente e, em particular, as reservas de vagas em universidades públicas vêm ocupando, atualmente, considerável espaço no debate que está sendo realizado na sociedade brasileira, provocando posicionamentos bastante polêmicos. Tais debates são de grande importância, revelando um quadro de desinformação e de preconceito bastante arraigados na sociedade brasileira – onde ainda sobrevive o mito da plena “democracia racial”.

1.3 HERANÇA DA ESCRAVIDÃO

A lógica da organização social do capital estabelece hierarquias, dividindo a sociedade em duas partes: a dos dominadores e a dos dominados seja nas micro-relações como nas macro-relações. O racismo foi, e ainda é, um mecanismo de poder. O racismo estabelece o lugar do outro na sociedade. E o eu, o referencial é o branco e ocidental. O fim da escravidão não significou o início de uma política oficial para a inclusão do negro que propiciasse a redução das diferenças herdadas do período da escravidão.

Sobre a escravidão brasileira, os estudos revelam que este foi o país que mais recebeu escravos. Mais de três milhões de africanos chegaram às cidades, enquanto os Estados Unidos da América (EUA) receberam 427 mil escravos. No Brasil, as condições de vida dos escravos eram precárias, com índice de mortalidade muito alto e natalidade muito baixa. Ao contrário do Brasil, as condições de vida dos escravos nos EUA possibilitaram o aumento da população negra no próprio território americano, demarcando a diferença de condições de vida dos negros que viviam no norte da América.

Pode-se destacar que a extinção da escravatura representou um divisor de épocas para a história do Brasil. Apesar de ser um divisor de tempo histórico, o negro escravizado não se transformou numa categoria central, ocupando o lugar subordinado na hierarquia social existente. Os estudos sociológicos sobre a formação social e política brasileira colocavam a classe senhorial no centro do quadro, revelando a sociedade patriarcal e aristocrática. Um dos primeiros trabalhos que, de certa forma, destacou a importância dos negros na formação cultural brasileira foi o de Gilberto Freyre em 1933. “Por ser antropólogo fez um estudo importante de resgate histórico e cultural, não se prendeu a análises sobre o que produziu de forma negativa a relação da casa grande e senzala” (GORENDER, 1978, p. 30).

A escravidão foi a forma de relação com o trabalho no período colonial brasileiro. As análises sobre o modo de produção brasileiro atingiram contradições teóricas, reconhecendo que o regime feudal no Brasil foi atípico. Sobre este aspecto, recorri aos trabalhos do historiador Alberto Guimarães (1964, p. 42), destacando ter sido este um “Modo de produção talvez *sui generis* na história, pois que reunia elementos de dois regimes econômicos: o regime feudal da propriedade e o regime escravista do trabalho”.

A partir desses aspectos, encontram-se dois problemas brasileiros estruturais, com os quais convivemos historicamente: as questões do latifúndio e as relações de trabalho, que mobilizam ainda hoje os cidadãos deste país. O que explicou a economia colonial foi a

produção de bens, o mercado. Sobre este aspecto, Gorender (1978, p. 23) afirma que "ao invés de explicar o regime territorial isoladamente por certos traços institucionais, cumpria descobrir sua determinação pelas relações de produção". Seria necessário fazer outra leitura da história, o que implicaria um novo olhar, uma nova concepção do modo de produção em sua totalidade orgânica. Observe-se:

> A sociedade humana se antagoniza consigo mesma pela divisão em classes e se pluraliza na história pela multiplicidade de formações sociais coexistentes e sucessivas. Pela própria atribuição ontológica dos seres humanos – seres práticos conscientes que espiritualizam sua materialidade —, as formações sociais não se reduzem aos modos de produção. Compõem-se de modos de produção e formas de consciência social e instituições, que os homens criam coletivamente sobre a base do modo de produção. Estrutura (modo de produção) e superestrutura (formas de consciência e instituições) se englobam e articulam em cada formação social.

No que se refere a modo de produção, parti do princípio de que são as relações de trabalho e forças produtivas que movimentaram a sociedade humana. Sobre o conceito de modo de produção, destaco que não se refere apenas à produção propriamente dita de bens materiais, mas a todas as relações que se estabelecem em torno de sua criação, acúmulo, distribuição, circulação e consumo, determinando a formação social acorde com o sistema, assim como a história.

Portanto, a condição do negro, hoje, está intimamente relacionada à velha estrutura do capital. Como a naturalização da desigualdade racial tem sua origem na situação histórica da escravatura e da abolição demorada, o convívio com a escravidão naturalizou-se no seio da sociedade brasileira, incorporando-se como um elemento da cultura, sem que muitos sejam capazes de percebê-lo. As desigualdades, portanto, são produtos de uma complexa trama entre os planos econômico, político e cultural, e muitos estudos têm revelado que a questão econômica explica apenas parte das desigualdades entre negros e brancos, porque a outra parte tem sido explicada pelo racismo e pela discriminação racial.

Partindo do pressuposto de que toda desigualdade se organiza a partir de estruturas hierarquizadas, não se pode negar que os negros, desde quando trazidos ao Brasil, foram submetidos a condições diferentes no plano sociocultural, normalmente negativo e pejorativo. Deste modo, diferenças naturais e culturais construíram-se socialmente, assumindo o caráter de desigualdades sociais, e tornando-se problema de natureza política nas sociedades contemporâneas.

1.4 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MÉRITO

No plano legal, deve-se reconhecer que a Constituição de 1988[10] corresponde a um divisor de águas na história do combate ao racismo, ao definir o racismo como *crime*. Ao enquadrar o racismo como crime, a legislação reconhece oficialmente a existência do racismo no Brasil, o que significa um avanço, dividindo em dois tempos a leitura e a escrita deste tema na história brasileira.

Propostas mais concretas de ação afirmativa para a população negra, entretanto, tramitam no cenário nacional desde 1996, quando da divulgação do Plano Nacional dos Direitos Humanos. Necessário, portanto, delimitar o que se está denominando de *políticas de ação afirmativa*. A definição oficial, elaborada em 1996 pelo Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI), que teve o objetivo de formular políticas voltadas para a população negra no Brasil é a seguinte:

> Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado e/ou iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (GTI/População Negra, 1996, p. 10).

A partir de 1996, com a criação desse Grupo de Trabalho, a discussão sobre políticas de ação afirmativa inicia sua entrada na agenda política brasileira. Mas, praticamente, nada foi implementado naquele momento em nível de governo federal: prevaleceu a sustentação do mito da democracia racial, que desautorizava qualquer projeto implementado em nome de uma desigualdade que, se afirmada – supunha-se –, introduziria no Brasil uma discriminação racial até então inexistente reforçando, assim, as contradições presentes ainda no debate sobre discriminação racial.

De uma certa maneira, as políticas de ação afirmativa vieram problematizar o conceito de igualdade de direito, edificado a partir de experiências revolucionárias como nos EUA, França, Inglaterra, Índia, entre outros. Essas políticas foram concebidas com a intenção de não privilegiar determinados grupos, mas assegurar para todos o mesmo tratamento perante a lei.

O movimento dos negros norte-americanos, no período de 1950 a 1960, na luta pelo fim da segregação racial, popularizou um conceito jurídico original: o de *ação afirmativa* ou *discriminação positiva*. Este modo de reparar injustiças sociais tem sido bastante disseminado

[10] O inciso 42 do artigo 5° da Constituição Federal prevê a prática do racismo como crime inafiançável.

no mundo, mas a experiência estadunidense é a mais reconhecida. As ações afirmativas visam a combater, também, a discriminação de cunho cultural, entranhada na sociedade. Pedagogicamente, poder-se-ia destacar que as políticas de ação afirmativa podem engendrar transformações culturais e sociais relevantes.

Para o Estado moderno, restam duas opções: permanecer em sua posição estática e neutra ou atuar no sentido de diminuir e eliminar as desigualdades existentes na sociedade. Outra questão que acompanha esta evolução exigiria compreender que não basta normatizar leis pautadas no princípio e no objetivo de igualdade para se combater a discriminação. Cabe ao Estado propor medidas que contribuam efetivamente na construção de espaços sociais mais democráticos.

Outro aspecto importante a ser destacado pela implementação de políticas de ação afirmativa, além da diversidade e da representatividade de grupos menos favorecidos e discriminados, foi a conquista de uma vida mais justa para a população negra.

Argüido sobre a inconstitucionalidade da legislação de reserva de vagas para negros, o Ministro Marco Aurélio de Mello, do Supremo Tribunal Federal, para defender a legalidade, utilizou o seguinte argumento: partiu da idéia de que a Constituição admitiria cotas, pelo fato de o texto constitucional sugerir a busca de meios para promover a igualdade. Segundo Barbosa Gomes (*apud* SANTOS, LOBATO, 2003, p. 38) os Artigos 3º, incisos I e III; 7º, inciso XX; 37º, inciso VIII; 170, inciso VII da Constituição Brasileira de 1988, são dispositivos que "revelam o repúdio do constituinte pela igualdade 'processual' e sua opção pela concepção de igualdade dita 'material' ou de 'resultados'". Sendo assim, a simples enunciação do princípio de igualdade perante a lei não garantiria o acesso igual para todos os brasileiros, tanto que, mesmo diante do texto legal, vem-se consolidando um processo histórico de desigualdades.

A idéia de discriminar positivamente vem do fato de que a propalada igualdade formal não se reflete na sociedade real. Portanto, a inclusão de políticas de ação afirmativa na agenda social brasileira, entre elas a de reserva de vagas para o acesso a universidades, deve ser analisada pela positividade dos resultados, gerando menos desigualdade no campo educacional. De todo modo, essas políticas devem, ainda, contar com procedimentos de avaliação processual para serem aperfeiçoadas, como instrumentos concretos integrantes da implementação destas políticas.

2. O CASO UERJ: LUTAS E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

A UERJ é uma das instituições de ensino superior pioneira na implantação de políticas de ação afirmativa no Brasil. Esse processo iniciou-se pelo encaminhamento, por parte do Governador do Estado, à Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), de um projeto de lei que previa a reserva de vagas somente para alunos oriundos de escolas públicas. Tal projeto desencadeou outro projeto de lei, de autoria do Deputado Estadual José Amorim, que criava uma lei específica de reserva de vagas para a população negra nas universidades estaduais. Neste período, instaurou-se um debate no parlamento do estado do Rio de Janeiro e na sociedade sobre a política de ação afirmativa, principalmente por causa da lei de reserva de vagas para afro-descendentes.

Vivia-se um momento de calorosas discussões sobre as situações de racismo, ainda presente na sociedade brasileira. A Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, em 2001, fora muito importante, porque contou com a mobilização dos movimentos negros e de todos que lutam contra qualquer situação e/ou prática de discriminação. Pode-se afirmar que depois da Conferência de Durban várias discussões vêm ocorrendo sobre desigualdades raciais, assim como a formulação de políticas que caminham em direção à sua superação.

Durante o processo de preparação da Conferência em Durban, foi possível fomentar um contexto político e social que permitiu o debate sobre a persistência no Brasil da discriminação racial, desmentindo o mito da democracia racial. Pode-se observar que, a partir desta Conferência, ocorreram mudanças significativas no cenário nacional, ganhando força toda a discussão que privilegiava a promoção de políticas de ação afirmativa, com corte racial. A discussão não mais se restringia e era defendida somente pelo movimento negro e pelo acadêmico, por meio de alguns poucos intelectuais, mas se incorporava à sociedade em geral.

Segundo o movimento negro, todo esse debate tensionou diretamente esferas políticas e movimentos negros, que conseguiram espaço para propor leis que contribuíam para minimizar a discriminação racial. O movimento destaca que o resultado mais importante de suas iniciativas foi a criação de uma lei estadual instituindo cotas raciais nas universidades públicas vinculadas ao Governo do Estado do Rio de Janeiro — a UERJ e a UENF. Para lideranças desse movimento, esta lei inseriu no debate nacional a discussão sobre o projeto de

democratização do acesso à universidade pública brasileira, trazendo um elemento novo, a saber: o tratamento desigual para o segmento que fica à margem do processo seletivo do vestibular.

Outro aspecto a ser destacado sobre o debate na sociedade sobre essa legislação, tem tido a mídia como protagonista, funcionando como tensionadora da discussão. Sua posição tem surgido

> [...] em diversos discursos de matérias contrárias às cotas, assinadas ou não, [com] uma repetição de termos depreciativos para classificar tal política, tais como: "queda da qualidade de ensino", "falta de mérito", "privilégio", "grande tragédia", "ódio racial", "contraproducente", "não está dando certo", "decepção", "discriminação escancarada", "moralmente inaceitável", entre outros. (CRUZ, 2005, p. 48).

Outras posições favoráveis, ainda que ocupando espaços menores na mídia, conquistaram lugar e interesse dos leitores, podendo atuar no esclarecimento da questão, sendo mesmo capaz de mobilizar novos adeptos a essas políticas. Ainda no sentido crescente da discussão, diversos seminários organizados pelas universidades têm ocorrido, envolvendo movimentos sociais e o parlamento, revelando que o tema começava a fazer sentido no cenário político social brasileiro.

Portanto, como mencionado anteriormente, a lei que destinou vagas, reservadas para o ingresso da população negra à universidade pública, foi a que causou — e ainda causa — maior estranhamento, transformando-se em alvo para ataques de posições mais conservadoras. As políticas de ação afirmativa para ingresso da população negra no ensino superior brasileiro são iniciativa recente no Brasil, e UERJ e UENF têm sido reconhecidas como universidades pioneiras por esta experiência inédita no ensino superior brasileiro.

2.1 A DISCUSSÃO E ELABORAÇÃO DA POLÍTICA DE ACESSO NOS CONSELHOS UNIVERSITÁRIOS DA UERJ: ANTES E DEPOIS DAS COTAS

Nesse capítulo, destaco algumas questões que marcaram a discussão sobre a política de reserva de vagas na UERJ – o sistema de cotas –, iniciada a partir da promulgação das Leis nº. 3542/2000 e nº. 3708/2001, bem como examino os impactos institucionais causados por essas Leis, a partir da análise de atas das sessões do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Csepe) e do Conselho Universitário (Consun), realizadas entre 2000 e 2003. Adicionalmente, e para efeitos de contextualização, foram também consideradas as pautas das reuniões de ambos os Conselhos desde a década de 1990 até 2003.

No período pesquisado, realizaram-se 127 sessões do Csepe e 169 sessões do Consun, perfazendo um total de 296 sessões. Entre os temas tratados, verificam-se algumas recorrências, que caracterizam as funções regulares que cumprem os conselhos superiores universitários: concessão de títulos (*Honoris Causa* e de Professor Emérito), criação e homologação de cursos, fixação de normas e homologação de editais de concursos públicos de acesso à carreira docente e de servidores; estabelecimento de normas e condições de acesso aos cursos de graduação e pós-graduação, de acordo não apenas com critérios acadêmicos e políticos, mas também orçamentários; realização de atividades diversas em parceria com outras instituições e ampliação dos *campi*[11]. As sessões dos Conselhos também são dedicadas a discussões sobre relações e conflitos envolvendo docentes, servidores e alunos. Cabe, igualmente, aos Conselhos, as decisões relativas à alteração de instrumentos legais que regulam a estrutura e funcionamento da Universidade.

As decisões relativas ao processo de seleção de alunos para cursos de graduação oferecidos pela Universidade era uma dessas funções rotineiras, e até 2000 restringia-se à discussão e aprovação de editais de concurso.

A promulgação das leis de cotas transformou radicalmente esse quadro, trazendo para o centro das preocupações dos conselheiros a questão do acesso à universidade. Com ela, reavivou-se também a discussão acerca de outros temas fundamentais, direta ou indiretamente vinculados a esse, mas decididamente relacionados com a democratização do ensino superior, tais como a autonomia universitária, a discriminação racial, o princípio do mérito acadêmico.

[11] Para exemplificar, pode-se citar a parceria com a Prefeitura de Araruama, e a ampliação dos *campi* de Nova Friburgo e Resende, respaldando a discussão em torno da vontade política de regionalização e interiorização da UERJ.

É preciso considerar o pano-de-fundo histórico em que essas discussões voltaram a se travar. Nascida Universidade do Distrito Federal (UDF)[12], a UERJ é instituída em meio às polêmicas de inserção da cidade do Rio de Janeiro na região fluminense – que acabariam, em 1975, por dar origem à fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro. Por isso mesmo, a vocação de atendimento às demandas regionais cedo se apresentou não só como argumento político definitivo para sua criação, mas também como lema orgulhosamente destacado a cada vez que se tratava de qualificar o novo projeto universitário – e isso em um contexto em que a Universidade do Brasil (atual UFRJ) já exercia ampla influência.

Quaisquer que fossem, porém, os interesses que presidiram sua fundação, é inegável que a UERJ garantiu, por quase vinte anos, a única oferta de cursos noturnos da região, o que sem dúvida teve conseqüências sobre o perfil de discentes que a maior parte dos cursos da instituição acabou historicamente por atrair.

Como de praxe, a estrutura de poder da Universidade estava organizada em torno da Reitoria e das Direções de Unidades, mas também, desde o início, dos Conselhos Universitário e de Curadores. À nova Universidade foi formalmente atribuída autonomia didático-acadêmica e financeira. No entanto, os recursos a ela destinados foram inicialmente bastante escassos, de modo que pouca margem era deixada para a construção de um projeto de ampliação de cursos e de vagas, para a melhoria das instalações, das bibliotecas da instituição e seus acervos; nem, tampouco, para ações diretamente dirigidas a alunos com menos recursos financeiros, tais como "bandejão"[13] e alojamento – que se tornaram reivindicações históricas do movimento discente, e que permanecem até hoje não atendidas.

Em 1958, a Lei nº. 909 finalmente ampliou a Universidade, que então recebeu a designação de Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Destaque-se, porém, que essa Lei fixou como piso para a dotação orçamentária da instituição 0,5% da receita ordinária da Prefeitura. Esta e outras mudanças imprimiram um novo impulso ao processo de implantação da Universidade.

Ainda em fins da década de 1950, procedeu-se à ampliação de muitos cursos e Institutos da Universidade. Além disso, com a criação do Estado da Guanabara, o piso orçamentário passou para 2,5% do orçamento estadual. No início da década de 1960, com a

[12] A Universidade do Distrito Federal foi criada pela Lei nº. 547 de 1950. Tratava-se da segunda universidade a receber esta denominação. A primeira, idealizada por Anísio Teixeira, havia sido criada por Pedro Ernesto em 1935 e extinta durante o Estado Novo, em 1939. A UDF agrupava quatro Escolas de Ensino Superior privadas, existentes desde 1930 e que deram origem às Faculdades de Ciências Jurídicas, de Ciências Econômicas, de Ciências e Letras e de Ciências Médicas.

[13] Restaurante universitário subsidiado para o corpo discente, essencialmente.

transferência do Governo Federal para Brasília, a URJ passa a Universidade do Estado da Guanabara (UEG); e, com a fusão do estado da Guanabara e do estado do Rio de Janeiro, em 1975, recebe finalmente a denominação atual.

Os registros históricos fazem referência ao fato de a Universidade ter origem na então Capital Federal, o que lhe concedeu, desde o início, uma certa centralidade. Apesar disso, em comparação com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a UERJ era vista como uma "universidade de ensino", destinada a formar trabalhadores. Nos dias atuais, a UERJ é uma das instituições de ensino superior público brasileiro de maior destaque, tanto pela sua história quanto pelo seu tamanho e pela qualidade do ensino ministrado e da pesquisa desenvolvida.

2.2 O INGRESSO DOS ALUNOS NA UNIVERSIDADE

A organização do processo de seleção de alunos foi um tema que constou rotineiramente da pauta dos Conselhos em todos os anos pesquisados.

Mas nem sempre as discussões relativas aos exames vestibulares se restringiram à própria Universidade. De 1970 a 1987, o vestibular da UERJ era inteiramente realizado fora da instituição, e estava sob os cuidados da Fundação Cesgranrio[14] – instituição privada que a partir dos anos 1970 passa a monopolizar a organização dos exames de acesso às universidades públicas e privadas do Rio de Janeiro[15].

Data, porém, de fins desse período, uma iniciativa que visava a ampliar o acesso à instituição: o Projeto *Rede*, que consistia, na verdade, em um mecanismo de aproveitamento de vagas não-preenchidas pelo sistema de ingresso regular. O Projeto instituiu um regime didático especial, pelo qual os alunos reprovados em cursos que não haviam atingido seu limite de ocupação, podiam cursar algumas disciplinas nas carreiras inicialmente escolhidas, além de matérias como português, matemática, filosofia da ciência, história e geografia – especialmente oferecidos para eles pela Universidade. Os alunos atendidos

> […] só podiam se inscrever em três disciplinas, mesmo que o primeiro período oferecesse, por exemplo, seis disciplinas. Essas três disciplinas eram apresentadas e indicadas pelo Departamento do curso, segunda a grade curricular. Por exemplo, no Curso de Educação, os alunos cursavam sociologia da educação, psicologia da educação e introdução ao estudo das ciências da educação. Esses alunos assistiam às aulas regularmente, mediante avaliação contínua "dos professores de seus cursos. Aqueles que obtinham bom aproveitamento nas avaliações se tornavam alunos regulares. O projeto teve curta duração, mas foi considerado como uma medida eficiente de seleção" complementar ao vestibular. (MACHADO, 2004, p. 120).

Observe-se, no entanto, que a medida ficou restrita àqueles cursos que não logravam preencher todas as vagas disponíveis, o que, de certa forma, restringia sua amplitude de atuação a carreiras menos disputadas.

Mas, em 1988, a UERJ toma finalmente a iniciativa de não mais participar do vestibular unificado. A decisão de fazer sua própria seleção tinha por objetivo retomar a autonomia a que, sob orientação do regime militar, as universidades haviam renunciado. Os Conselhos Universitários decerto estavam cientes do desafio que significava a organização de

[14] Cesgranrio é uma instituição privada criada com o objetivo de realizar a unificação dos exames de seleção de universidades privadas e públicas do Rio de Janeiro.
[15] Cf. MACHADO, Elielma Ayres, p. 119.

um exame de tão grande porte, mas se animavam com a expectativa de poder decidir autonomamente os critérios de ingresso em seus quadros discentes e, assim, influir positivamente sobre o ensino secundário, sobretudo público. Essa influência era exercida, até então, unicamente por uma instituição privada – a Fundação Cesgranrio – que, definindo sozinha conteúdos e métodos de avaliação, mantinha forte ingerência não apenas sobre o ensino secundário, mas também sobre o ensino superior no estado do Rio de Janeiro.

Em princípio, a UERJ juntou-se a outras instituições de ensino superior públicas do Rio de Janeiro – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), além da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE/IBGE) e do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET) – para, de 1988 a 1991, organizar o processo seletivo para seus cursos superiores. Desde 1992 a UERJ vem conduzindo o vestibular somente com as demais instituições de ensino superior que pertencem ao sistema público do estado do Rio de Janeiro[16].

Ao assumir o controle desse processo, a UERJ ganhou autonomia para repensar suas finalidades, condições e características. Como as atas registram, o formato e até mesmo a validade do vestibular como instrumento de seleção para ingresso na Universidade foram intensamente debatidos, no interior dos Conselhos, ao longo do período estudado.

Fica evidente que as alterações introduzidas desde 1988 sempre tiveram o objetivo de garantir qualidade e acuidade da seleção realizada, afinando os instrumentos e os procedimentos de avaliação de desempenho. As atas demonstram, ainda, que esse processo de contínua avaliação do vestibular por parte da Universidade provocou muitos questionamentos. Entre eles, está a contínua preocupação com o número cada vez mais amplo de concorrentes, dificultando a adoção de modalidades mais sofisticadas de aferição, e isso quando o número de vagas, na falta de resposta do poder público, permanecia quase inalterado.

Tratou-se, porém, em todas as circunstâncias, de buscar os meios de selecionar candidatos que demonstrassem maior capacidade acadêmica *prévia* – o que os exames buscam, exatamente, traduzir, sob a forma de desempenho a ser avaliado segundo certos critérios específicos.

Não restam dúvidas de que, não importa quais sejam esses critérios, há sempre a expectativa de um desempenho acadêmico expresso como domínio de determinados

[16] Universidade Estadual do Norte Fluminense, Academia da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros.

conteúdos e habilidades trabalhados no ensino médio, porque se considera ser esse um requisito fundamental e inescapável para o bom aproveitamento do curso superior – sem o que se admitiria que a Universidade pudesse receber candidatos sem qualquer qualificação anterior. Por outro lado, a desproporção entre a demanda e a oferta de vagas cria a necessidade de uma seleção – para a qual o domínio dos conteúdos fixados é um dos critérios possíveis, sem que, todavia, seja nem o único, nem necessariamente o melhor. A junção das duas condições cria, no entanto, a noção de que o que se está fazendo é medir a "capacidade" de se atingir determinado "mérito" acadêmico. Assim, supõe-se, aquele que um dia dominou *mais* os conteúdos fixados dominará sempre *mais* os conteúdos que ainda está por aprender sendo, por isso, "mais merecedor" de acesso ao ensino superior.

Uma das críticas mais freqüentes que se pode fazer a esse tipo de seleção é o caráter aleatório que acaba por se imprimir ao exame, pela necessidade de escolha de um certo número (sempre limitado) de questões; além disso, é impossível não considerar que se criou, na sociedade brasileira, uma verdadeira indústria de "adestramento" para provas de vestibular, que vem aos poucos fagocitando todo o sentido do ensino médio. Mas, observe-se que todos esses argumentos só põem em questão a *qualidade* da aferição e, mesmo, a *possibilidade* de aferição do *quantum* de informações e habilidades acumulados, e poderia ser resumido da seguinte maneira: nada justifica a idéia de que o bom desempenho *nessas* provas é indicador seguro do bom desempenho futuro.

É este exatamente o sentido das críticas presentes em alguns pronunciamentos contrários à seleção – críticas que, no entanto, não apresentam propostas alternativas ao modelo. Pode-se citar como exemplo o pronunciamento do Conselheiro Floriano José Godinho de Oliveira que "solicitou o registro de que era contra o vestibular" (Ata Csepe, 6 de setembro de 2000, p. 11) e do Conselheiro Henrique Garcia Sobreira, que "disse não considerar o vestibular uma forma de seleção dos melhores candidatos". (Ata Csepe, 5 de fevereiro de 2003, p. 5).

Mas esses argumentos deixam intocada a questão do "mérito", no que tem de mais vicioso: a idéia de que é possível determinar prévia e absolutamente, de uma vez por todas, o futuro "comportamento" dos indivíduos. Do ponto de vista filosófico, essa idéia é preconceituosa; do ponto de vista educacional, corresponde simplesmente à negação de qualquer efetividade que possa ser concedida ao trabalho de formação.

Caberia, pois, interrogar o que, face aos compromissos que são próprios à universidade pública, poderia e deveria ser entendido com "mérito". Em outras palavras: que

sentido o ideal democrático pode fornecer à noção de "mérito"? A que habilidades, conhecimentos e valores deveria corresponder? De que maneira e por quem seria construído? Do ponto de vista da democracia, dever-se-ia chamar de "mérito" o que está no ponto de partida – bagagem cultural acumulada – ou o que é finalidade visada – a forma como o indivíduo reage, se altera e se constrói durante sua formação?

Um dos principais motivos pelos quais a legislação de reserva de vagas causou tanta polêmica nos meios universitários, embora não só aí, foi o fato de que ela, instituindo novos critérios para seleção dos alunos, colocou pela primeira vez em questão a noção de "mérito" que, como visto, habitualmente faz, do que formalmente se apresenta como condição pública, um privilégio privado. O ineditismo da medida está ligado ao fato de que, por uma vez, os "melhores" foram misturados aos "menos bons", e à reserva de vagas historicamente garantida para as "elites" somou-se uma outra forma de reserva – para os menos favorecidos. Eis como o mecanismo de reserva de vagas, mais do que alterar substantivamente o processo de seleção abalou profundamente os alicerces sobre os quais se veio construindo, na Universidade, o próprio sentido de sua prática, sua finalidade e de definição de seus compromissos com a sociedade.

A defesa da "classificação pelo mérito" se exprime, por exemplo, na fala do Conselheiro André Lázaro, que problematiza a nova legislação, reforçando sua preocupação com a "qualidade" da seleção – pois, segundo ele, "o projeto [de Lei] não mencionava, em momento algum, uma seleção criteriosa dos alunos a ingressarem na Universidade" (Ata Csepe, 6 de setembro de 2000, p. 11).

Por outro lado, algumas falas evidenciavam a peremptória recusa de lidar com as conseqüências do que a sociedade brasileira é, e que deveria ser uma das preocupações centrais de qualquer instituição voltada para a construção do público. O que acontece com o depoimento da Conselheira Sônia Maria da Rocha, que destaca a preocupação de que:

> […] se um indivíduo do ensino médio não conseguia ser aprovado pelos critérios de avaliação de um vestibular para uma boa universidade, o problema era de formação dele no ensino fundamental, e que se aquele projeto fosse aprovado, estariam sancionando a discriminação do aluno da escola pública dentro da universidade (Ata Csepe, 6 de setembro de 2000, p. 11).

Aqueles que não compartilhavam essa rejeição ajudam a trazer à pauta a questão do enraizamento da Universidade num projeto público mais amplo, como o fez o Conselheiro Isaac João de Vasconcelos, que observou: "[…] deveria haver um acompanhamento dos

estudantes de nível médio da rede pública, o que a Universidade já teria sugerido" e propõe "que as instituições de ensino público participassem da avaliação [do vestibular]". (Ata Csepe, 27 de junho de 2001, p. 5)[17]. A fala do Conselheiro demonstrava que estava em discussão uma proposta de aproximação com a rede pública de ensino médio que denotava a intenção da UERJ de se fazer responsável pela construção de um "mérito" que não chegaria pronto à Universidade. Indicava, também, a potencial aceitação do projeto de reserva de vagas para alunos da rede pública. No entanto, ao afirmar que "não sabia ao certo qual o universo abrangido pela Lei, se seriam apenas as Escolas da Rede Pública do Estado e Municipal ou se as Escolas Federais também estariam incluídas, mas que a UERJ estava propondo que fossem incluídos o CAP e escolas federais" (Ata Csepe, 27 de junho de 2001, p. 5), o mesmo Conselheiro também demonstrou uma preocupação quase que oposta, ao buscar garantir que alunos oriundos das escolas de "elite" competissem com aqueles saídos de unidades escolares que enfrentavam as dificuldades comuns do ensino público do Rio de Janeiro.

Vê-se, claramente, nas falas mencionadas, pelo menos duas visões bastante distintas no interior do Conselho. A primeira delas, infelizmente muito presente na sociedade em geral e na UERJ em particular, atribui a responsabilidade pelo fracasso no vestibular aos próprios candidatos e à sua formação nos ensinos fundamental e médio. A Universidade, nessa perspectiva, não teria qualquer compromisso com a superação de eventuais dificuldades dos alunos, só lhe restando o que parece ser o caminho natural: discriminá-los. A segunda revela a disposição de alguns professores de, partindo das exigências colocadas pela nova legislação, aprimorar o processo de seleção da Universidade, buscando comprometê-la mais fortemente com a realidade efetiva da sociedade na qual se insere e, sobretudo, com o projeto de democratização do sistema público de ensino aí instituído.

[17] Aprofundando a proposta de Vasconcelos, a Conselheira Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves sugere, na mesma sessão, que fossem realizadas algumas etapas de avaliação dos alunos da rede pública desde o ensino fundamental. "Explicou que as últimas fases do processo seriam semelhantes ao que já acontece no atual modelo de Vestibular das Universidades Estaduais […] segundo o projeto, deveria ser criado um Conselho de Sistema de Acompanhamento dos Estudantes de Nível Médio, chamado COSAD, vinculado às duas Secretarias de Estado, para coordenar os processos […]. O Conselho seria formado por um representante da cada Secretaria, um representante de cada Universidade e um representante do Movimento dos Estudantes Secundaristas […] sendo aprovado, o novo processo seria para o Vestibular 2003, a ser realizado em 2002".

2.3 A AUTONOMIA E O COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE

Por seu caráter polêmico, as leis de cotas forçaram ao posicionamento: seria decerto abusivo dizer que elas conduziram a uma reformulação do papel da Universidade, mas é fato que elas contribuíram para que diferentes visões se confrontassem, no seio dos Conselhos, mas também nos demais espaços acadêmicos, tornando indispensável uma redefinição de seus compromissos com a democratização da educação.

Desse ponto de vista, só pode parecer paradoxal que o tema da autonomia universitária – autonomia que não se justifica se não em virtude do papel que a educação pública tem a cumprir – sirva de justificativa para a afirmação de um descompromisso com a realidade de desigualdade que caracteriza também o ensino brasileiro. Se a autonomia foi motivo de acalorados debates no âmbito dos Conselhos no período investigado, é porque, na visão de alguns Conselheiros, as leis de cotas eram uma imposição inteiramente indevida, já que haviam sido elaboradas sem qualquer discussão prévia com a comunidade acadêmica – o que era incontestável. Talvez esse tenha sido um dos pontos mais debatidos nos dois primeiros anos de discussão sobre a política de cotas. A comunidade acadêmica sentia-se desrespeitada pelo Poder Executivo e Legislativo do Estado do Rio de Janeiro e tentava de todas as maneiras envolver a sociedade neste debate, a fim de impedir tais intervenções. No entanto, ao argumento da autonomia muitas vezes somou-se outro, que repudiava o fato de essas leis virem supostamente a atribuir à instituição tarefas e funções que deveriam ser creditadas a outras instâncias governamentais.

A posição do Conselheiro Antonio Virgínio Fernandes sobre a referida legislação era de que:

> [o] Projeto de Lei era mais uma investida do Governo contra a autonomia da Universidade e que, se aprovado, desobrigaria o Governo e todas as prefeituras a investirem nos ensinos fundamental e médio. (Ata Csepe, 6 de setembro de 2000, p. 12).

Além de ferir a autonomia universitária, segundo ele, a introdução das cotas transferiria integralmente para a Universidade a responsabilidade pelas conseqüências da falta de qualidade do ensino básico. Também o Conselheiro Luciano dos Santos pronunciou-se contra o Governador do Estado, que "[…] estava tentando tirar do seu governo a responsabilidade sobre o ensino médio". (Ata Csepe, 6 de setembro de 2000, p. 14). Na mesma linha de raciocínio, o Conselheiro Walace Cestari de Freitas criticou o projeto "[…] porque ele não atacava as razões sociais, os reais problemas do ensino, mas as

conseqüências". (Ata Csepe, 6 de setembro de 2000, p. 14). Não se apercebeu o jovem Conselheiro que nenhum projeto de lei jamais poderia acabar com as causas profundas da desigualdade social e que, especialmente no que se refere à legislação educacional, atacam-se causas atuando sobre conseqüências.

O Conselheiro Floriano José Godinho de Oliveira manifestava o paroxismo a que chegou a discussão, pelo sentimento bastante difundido de que se teria "pouco tempo [para] discutir e analisar o projeto". O referido Conselheiro, peremptoriamente, sugeria "que a Universidade o rejeitasse sem fazer qualquer emenda" (Ata Csepe, 6 de setembro de 2000, p. 12). É notável, porém, o caminho percorrido por este e alguns outros Conselheiros ao longo das sessões, quando se observam mudanças significativas de posicionamento. No caso do Conselheiro citado, a proposta inicial de rejeição cabal dos projetos de lei foi aos poucos alterada, pela adesão à exigência de democratização do acesso à instituição e a tal ponto que, mais tarde, o mesmo Conselheiro passou a sugerir a elaboração de uma contraproposta oficial da UERJ.

O âmbito de apresentação dessa contraproposta era a Comissão então recentemente criada pelo governo estadual para discutir possíveis alterações nas leis, de modo a compatibilizá-las entre si e em relação às universidades estaduais, formada por representantes da UERJ e da UENF, do próprio governo e do poder legislativo. O Conselheiro Isaac João de Vasconcelos alertava para o fato de que, no seio da Comissão, a UERJ deveria se apresentar propositivamente, não devendo perder "a oportunidade de escolher seu próprio destino" (Ata Csepe, 27 de junho de 2001, p. 5). Mas essa oportunidade, na concepção da Conselheira Lúcia Bastos, que compunha a Comissão como representante da UERJ, ainda estava por ser conquistada. Segundo ela:

> […] estavam numa posição difícil, porque havia vozes no Governo que eram favoráveis a que a Fundação Cesgranrio administrasse o processo de seleção dos candidatos às vagas reservadas, ao que as Universidades se opuseram, daí a necessidade de participação efetiva. (Ata Csepe, 27 de junho de 2001, p. 5).

No início, o debate concentrou-se nos esforços de equacionamento e resistência aos mecanismos da legislação de reserva de vagas que estava por entrar em vigor, vinda do Governador e da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ).

Como já afirmado, muitos pronunciamentos dos Conselheiros manifestavam preocupação com a preservação da autonomia universitária. Mas o tom do debate demonstrava que não se acreditava sequer que a legislação pudesse ter efeitos concretos que

levassem à violação dessa autonomia. E, de fato, os Conselhos só se resignaram a iniciar o debate interno depois que a legislação havia sido aprovada. Por esta razão, nos primeiros momentos, a reação imediata da Universidade foi valer-se de argumentos e ações jurídicas que demonstrassem o caráter despropositado da Lei[18].

A crença da comunidade acadêmica de que esse projeto de Lei não seria aprovado deveu-se ao fato de que não era a primeira vez que se discutia, no Legislativo, a política para ingresso de determinados segmentos da população na UERJ. Entre 1996 e 1999, o Deputado Estadual Carlos Minc apresentou o projeto de lei nº. 89/99, que visava a garantia de um percentual de vagas para "setores etnorraciais e historicamente discriminados e alunos carentes". Entretanto, o projeto não chegou a ser aprovado.

Dessa vez deu-se, no entanto, justamente o contrário. As leis de reserva de vagas a serem implementadas encontraram amparo legal na Constituição brasileira, e a defesa então formulada pelo Desembargador Cláudio Mello Tavares, desde então, tem sido inspiradora para a ampliação dessa política nas universidades brasileiras.

O primeiro ponto que esse documento aborda é a própria questão da igualdade:

> A ação afirmativa é um dos instrumentos possibilitadores da superação do problema do não-cidadão, daquele que não participa política e democraticamente, como lhe é na letra da lei fundamental assegurado, porque não lhe reconhecem os meios efetivos para se igualar aos demais. Cidadania não combina com desigualdade. República não combina com preconceito. Democracia não combina com discriminação.[19]

Para o Desembargador, o compromisso da legislação republicana é com a construção da igualdade democrática – exigência de estabelecimento de condições sociais concretas que nenhuma reivindicação, em nome de uma igualdade abstrata e formal, pode eclipsar:

> Nesse cenário sociopolítico e econômico, não seria verdadeiramente democrática a leitura superficial e preconceituosa da Constituição, nem seria verdadeiramente cidadão o leitor que não lhe buscasse a alma, apregoando o discurso fácil dos igualados superiormente em nossa história pelas mãos calejadas dos discriminados. É preciso ter sempre em mente essas palavras. A correção das desigualdades é possível. Por isso, façamos o que está a nosso alcance, o que está previsto na Constituição Federal, porque na vida, não há espaço para o arrependimento, para a acomodação, para o misoneísmo, que é a aversão, sem se querer perceber a origem, a tudo que é

[18] O Parecer feito pela Diretoria Jurídica da UERJ em 2001 organizou 61 pontos de argumentações contrárias à política de reserva de vagas tomando como base a Constituição do Brasil.
[19] Parecer favorável à reserva de vagas emitido pelo Desembargador Cláudio Mello Tavares do Estado do Rio de Janeiro.

> novo. Mas mãos à obra, a partir da confiança na índole dos brasileiros e nas instituições pátrias.[20]

O ponto mais importante do Parecer é aquele em que se afirma que o princípio mais essencial de qualquer Constituição que se pretenda democrática – a igualdade perante a lei – se manifesta e se traduz como igualdade de condições de acesso e de permanência na escola. A afirmação retoma, para os ouvidos da comunidade acadêmica, o sentido democrático da educação pública e gratuita que o Estado está na obrigação de garantir. Em outras palavras, evoca à universidade pública a memória de seu compromisso e de sua razão de ser.

> O preceito constante do art. 5º. da Constituição da República de 1988, não difere dos contidos nos incisos I, III e IV, do art. 206, da mesma Carta. Pensar-se o inverso é prender-se a uma exegese cega, meramente formal, ou seja, a uma exegese de igualização dita estática, negativa, na contramão com a eficaz dinâmica, apontada pelo Constituinte de 1988, ao traçar os objetivos fundamentais da República Brasileira.[21]

Outro argumento de relevo de que lança mão o Desembargador é relativo à natureza do mecanismo de reserva de vagas, que não corresponde a um *princípio*, mas a uma *estratégia* que se justifica pela proporção não só de afro-descendentes, mas de excluídos na população brasileira, conduzindo à necessidade de uma ação *emergencial*:

> É bom que se diga que: se 45% dos 170 milhões da população brasileira é composta de negros (5% de pretos e 40% de pardos); se 22 milhões de habitantes do Brasil vivem abaixo da linha apontada como de pobreza, e desses 70% são negros, a conclusão que decorre é de que, na realidade, o legislador estadual levou em afirmativa de caráter nitidamente emergencial (...)[22]

A defesa de um mecanismo de discriminação positiva pode ser, assim, justificada pela própria letra da lei, contrariamente à posição da UERJ, que supunha poder, por meio dela, alegar inconstitucionalidade:

> Conta, quando da fixação de cotas, o número de negros e pardos excluídos das universidades e a condição social da parcela da sociedade que vive na pobreza, como posto pela Procuradoria do Estado, em sua manifestação. O único modo de deter e começar a reverter o processo crônico de desvantagem dos negros no Brasil é privilegiá-la conscientemente, sobretudo naqueles espaços em que essa ação compensatória tenha maior poder de multiplicação. Eis porque a implementação de um sistema de cotas se torna inevitável. Na medida em que não é possível reverter inteiramente esta

[20] *Ibidem*.
[21] *Ibid*.
[22] *Ibid*.

> questão em curto prazo, ou seja, incluir os negros na reduzida elite pensante do país[23].

A inconstitucionalidade já não podia se apresentar como argumento definitivo contra a lei de reserva de vagas, uma vez que a legislação máxima se submetia a interpretações diferentes e, mesmo, opostas. Isso, longe de significar alguma deficiência jurídica, faz lembrar seu caráter político – "artefato humano", no dizer de Arendt (1987), para quem a lei nada tem de natural, mas é convenção que deve ser objeto de contínua apreciação e reinstituição. Observe-se ainda no Parecer:

> O descortinamento de tal quadro de responsabilidade social de postura afirmativa de caráter nitidamente emergencial na busca de uma igualdade escolar entre brancos e negros, essa parcela significativa de elementos abaixo da linha considerada como de pobreza, não permite que se vislumbre qualquer eiva de inconstitucionalidade nas leis 3.524/00 e 3.708/01, inclusive no campo do princípio da proporcionalidade, já que traduzem tão-somente o cumprimento de objetivos fundamentais da República.[24]

Percebe-se, na continuidade da leitura das atas, que o discurso dos Conselheiros modificou-se, a partir do acúmulo de reflexões que a questão gerava, ganhando novos rumos a partir da necessidade de implementar a legislação. Os argumentos contrários à legislação vão diminuindo, e o debate sobre a universidade pública conduziu discussões sobre a sociedade, sobre a autonomia e a democracia, como assinalado no registro do pronunciamento da então Reitora Nilcéa Freire.

> […] é oportuna a discussão sobre a universidade pública [tanto quanto sobre os] limites da autonomia da Universidade frente às demandas emergenciais da sociedade, em um país democrático, com governo e parlamento legitimamente eleitos.

A ata da mesma sessão registra que a Reitora:

> Questionou se havia equilíbrio entre aquilo que a Universidade propunha e julgava, mostrando interesse em saber, com relação às demandas da sociedade, como chegavam e através de quem e como. Observou que essa oportunidade era absolutamente fantástica [...] quase três anos de percurso, de discussão, comentando que nunca tinha discutido o assunto em tela e que não tinha nenhum problema de dizer isso […] essa política tinha que ser aliada a outros instrumentos

[23] *Ibid.*
[24] *Ibidem.*

> que permitissem a elevação dos padrões sociais. [...] de se criar um único instrumento que trabalhasse com um conceito de agregação de condição de exclusão […] como propõe o Governo Federal, deveríamos também trabalhar com metas de inclusão na Universidade.

Ocorreu, de fato, uma mudança qualitativa nos discursos e nas questões encaminhadas pelos Conselhos. Mas percebia-se, ainda, no que as atas consignavam, que todo o processo de implantação de cotas, obrigando a uma inédita integração na Universidade, engendrou uma nova relação entre os diferentes fóruns de representação acadêmica e da sociedade organizada.

2.4 POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA, RESERVA DE VAGAS E A QUESTÃO RACIAL

Como já destacado, a qualidade dos candidatos selecionados pelo vestibular, a afirmação do mérito como critério de seleção, a defesa da autonomia universitária são temas que se mantêm presentes antes e depois da implementação da política de reserva de vagas pelas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro no período pesquisado, muito embora o enfoque tenha se modificado de acordo com as circunstâncias. Outras questões, porém, tais como as implicações do racismo e da condição socioeconômica na manutenção das desigualdades da sociedade brasileira, só entraram na pauta de discussão depois que a legislação sobre a reserva de vagas tornou essas temáticas assuntos quase obrigatórios dos debates acadêmicos. Ou, pelo menos, é o que se pôde perceber no período pesquisado.

Um documento elaborado pela comissão constituída com a finalidade de examinar a adoção do sistema de cotas, no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão afirmava que:

> […] o projeto [que] reserva 40% das vagas da UERJ e da UENF a candidatos negros e pardos [produz] indevida superposição de leis com os mesmos objetivos, pois são inúmeros os dados estatísticos que mostram que a parcela majoritária dos afro-descendentes brasileiros encontram-se entre aqueles que estudam nas escolas mantidas pelo Poder Público e, deste modo, já têm direito à reserva de vagas estabelecida na Lei Estadual nº. 3524/2000. (Ata Csepe, 30 de outubro 2001, p. 3).

O raciocínio foi invocado diversas vezes por membros do Cesep, deixando transparecer, desde o início, a disposição à rejeição da reserva de vagas para os negros, tanto quanto certa tendência à aceitação das cotas para os alunos das redes públicas de ensino, ainda que houvesse uma recusa mais geral que abrangia ambas as legislações.

Os dados estatísticos parecem perfeitamente adequados para justificar esse tipo de posicionamento, ilustrado pelo depoimento do Conselheiro André Lazaro, que se refere ao perfil dos alunos que ingressavam na instituição, tal como identificado pela Coordenação do Vestibular da UERJ: “no Censo, é constatado que 42% dos […] alunos haviam estudado em escolas públicas em geral, e que 44% do total de alunos trabalhavam”. (Ata Csepe, 6 de setembro de 2000, p. 12).

O que esse argumento — várias vezes retomado pelos diferentes membros do Conselho — jamais pôs em destaque, e que o tratamento estatístico ajudou a mascarar revelava-se nas profundas desigualdades entre os Cursos: alguns deles, mais seletivos, sempre foram e, de certo modo, permaneceriam virtualmente proibidos para as camadas mais desfavorecidas da população. Os dados de ingresso nesses Cursos tendiam, no entanto, a desaparecer, mesclados a dados de Cursos menos competitivos, porque menos valorizados socialmente – os mesmos normalmente mais procurados, por manter uma relação candidato/vaga menos exigente. Os dados relativos ao exame vestibular da última década na UERJ não deixavam margem para dúvidas: os alunos de baixa renda sequer se apresentavam para a seleção de carreiras mais prestigiadas: Medicina, Direito, Desenho Industrial, Odontologia, Psicologia, Comunicação Social.

Na maioria dos casos, no entanto, os argumentos de enfática recusa do sistema de cotas baseavam-se no postulado (implícito) do descompromisso da Universidade com a situação da educação pública como um todo. Para seus defensores, a desigualdade se apresentaria como uma fatalidade à qual a Universidade deveria se curvar, já que, como deixava escapar o Conselheiro André Lázaro, a "Universidade só era excludente porque vivia em uma sociedade excludente" (Ata Csepe, 6 de setembro de 2000, p. 12).

No entanto, a discussão também servia para reintroduzir o tema da democratização do ensino superior público. Destacando algumas ações que a UERJ vinha desenvolvendo no sentido de democratizar, antes mesmo das leis de cotas, o acesso a seus cursos, o Conselheiro Floriano José Godinho de Oliveira fazia referência aos processos de interiorização e ampliação que pautavam a política da Instituição. Referia-se, ainda, à "reestruturação feita na Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo, que estava com a perspectiva de dobrar o número de ingressos na Faculdade, mantendo a qualidade do curso". (Ata Csepe, 6 de setembro de 2000, p. 11).

Indubitavelmente, a política de reserva de vagas no ensino superior para a população negra, experiência recente na sociedade brasileira, gerou enorme contravérsia em toda parte onde foi implantada.

As políticas de ação afirmativa foram, inicialmente, introduzidas nos Estados Unidos da América, a fim de solucionar o problema da marginalização social e econômica de grupos discriminados. Essas políticas, destinadas a negros, a mulheres, a índios, a minorias étnico-raciais e a portadores de necessidades especiais, visavam a combater, também, a

discriminação cultural mais ampla. Acreditava-se que tais iniciativas poderiam engendrar transformações culturais e sociais relevantes nas sociedades em que fossem implementadas.

Depois disso, a difusão desse modelo sempre correspondeu à intenção de disseminar, nos diferentes setores sociais, a consciência da utilidade e do valor de princípios como o pluralismo e a diversidade. Um aspecto importante a ser destacado na implementação de políticas de ação afirmativa, além da diversidade e da representatividade de grupos menos favorecidos e discriminados, foi a proposição de ações capazes de eliminar obstáculos que se erguiam para impedir, no seio de sociedades ditas democráticas, que os negros conseguissem desfrutar da justiça social.

Deve-se registrar, também, no contexto em que são propostas as leis de cotas, a emergência do debate sobre ação afirmativa no Brasil, que ganha peso com a 3ª. Conferência Mundial Contra o Racismo, realizada no ano de 2001, em Durban, na África. Tratou-se de um momento muito fértil para o debate em torno da questão de cotas para a população afro-descendente na universidade brasileira: por um lado, a conferência mundial organizada pelas Nações Unidas proporcionava rara ocasião para debate e interlocução envolvendo governos e múltiplas representações de sociedade civil; por outro, e como conseqüência, os discursos oficiais que, em muitos momentos, sustentavam o mito da democracia racial, como o caso do Brasil, foram dando lugar ao reconhecimento do racismo e da discriminação racial como práticas que deveriam ser erradicadas do cotidiano dos brasileiros. O contexto foi caracterizado, ainda, por uma grande mobilização dos movimentos negros, que reivindicavam maior participação na proposição de novas políticas públicas.

No entanto, apesar da vivacidade do debate nacional e internacional sobre Durban, não havia nos registros das atas dos conselhos superiores da UERJ pronunciamentos que se reportassem a esse evento, levando a crer na idéia de que reproduziam, de forma mais ou menos irrefletida, os velhos preconceitos da sociedade brasileira, para os quais a discriminação racial era inexistente. A preocupação manifesta no documento que estava sendo redigido, antes da Lei nº. 3708/2001 ser aprovada, o demonstra claramente:

> […] o projeto aqui em análise reserva 40% das vagas da UERJ e da UENF a candidatos negros e pardos. Uma indevida superposição de leis com os mesmos objetivos, pois são inúmeros os dados estatísticos que mostram que a parcela majoritária dos afro-descendentes brasileiros encontram-se entre aqueles que estudam nas escolas mantidas pelo Poder Público e, deste modo, já têm direito à reserva de vagas estabelecida na Lei Estadual nº. 3524/2000. Depreende-se, assim, que a aprovação do Projeto de Lei nº. 2490/2001 significa duplicar esforços para atingir os mesmos fins… [e o resultado é que

> essa confluência de leis pode acabar por] gerar uma outra desigualdade de fato em relação aos demais grupos. [Assim, o projeto é] absolutamente inócuo para as finalidades que pretende alcançar, uma vez que, ao reservar vagas das universidades estaduais a candidatos negros e pardos, a lei criaria um situação impossível de ser operacionalizada[25].

Poder-se-iam destacar algumas incongruências nesse registro, a que de fato fizeram eco muitos docentes. Primeiramente, é patente que o princípio de igualdade formalmente proclamado sempre esteve longe de ser respeitado na sociedade brasileira. Se é verdade que a maioria dos alunos afro-descendentes está matriculada nas escolas públicas, não é conseqüência necessária desse fato que a maioria dos matriculados seja negra, e muito menos que o ingresso por meio de cotas para a rede pública beneficiaria proporcionalmente a negros e não-negros. O mais provável é que, também na iniciativa que visava a atenuar o desfavorecimento cultural de certas camadas da população, se acabasse por instalar uma exclusão da parcela negra dessa população, duplamente marcada pelo estigma da desigualdade[26].

Quanto à idéia de que essa legislação criaria uma nova camada de excluídos, composta de alunos brancos oriundos de escolas privadas, trata-se, evidentemente, de exagero, que revela como a exclusão do acesso ao patrimônio cultural da sociedade, em alguns casos, se naturaliza, enquanto em outros aparece como contradição insuportável: no que respeita ao ensino superior público e gratuito, consistiria de fato a única possibilidade de autonomia da universidade a escolha do tipo de exclusões a perpetrar?

Entretanto, merece ressalva o fato de que, apesar de a maioria dos debates registrados nas atas dos Conselhos pouco se referirem à questão racial, também é possível localizar vozes que se levantavam para defender a igualdade racial na universidade. É o caso da Conselheira Maria Aparecida Ferreira Salgueiro que critica o que denomina de "mitos sociais brasileiros", "como os mitos da democracia racial e do racismo cordial"[27].

Segundo a Conselheira, dever-se-ia incluir nesse debate a discussão de uma política que possibilitasse o "acesso a melhores condições de vida, inclusive no que [diz] respeito à educação e à saúde, aos afro-descendentes e às populações socioeconomicamente marginalizadas"[28].

---

[25] O Projeto de Lei nº. 2490/2001 a que se refere o Conselheiro, de autoria do Deputado Estadual José Amorin, depois de aprovado transformou-se na Lei nº. 3708/2001. Cf. Csepe, 30 outubro 2001, p. 3.
[26] HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino*: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.
[27] *Ibidem*, p. 3.
[28] *Ibidem*, p. 3.

A defesa das ações afirmativas, entretanto, não é voz corrente na sociedade brasileira. No seio da comunidade acadêmica estudada, esse mecanismo levanta mais críticas do que defesas. Um curioso paradoxo faz com que aqueles que tendiam a justificar os privilégios sociais pela valorização das desigualdades fossem os primeiros a apelar para o princípio constitucional da igualdade, quando se tratava de acusar as políticas de ação afirmativa. Só aí se lembravam da igualdade, tornando-a instrumento para a concessão de mais um privilégio.

Nesse aspecto parecia, de fato, residir toda a questão: examinar a quem serve a igualdade, a cada vez que é invocada. Se é verdade que a igualdade pode ser assumida como o *fim* visado, também é verdade que pode ser tomada como mero *instrumento*, e posta a serviço da manutenção das desigualdades sociais. Neste sentido, por sua vez, a desigualdade pode, também, ser instrumento para a construção do que é condição democrática: não uma igualdade genérica, mas precisamente a igualdade de participação política.

À luz desse princípio — a própria essência da democracia —, a política de ação afirmativa aparece como mero *procedimento*, que só pode ser corretamente avaliado pela perspectiva do fim a que se destina.

No Brasil, o procedimento não foi inaugurado — apesar do que se poderia pensar —, pela reserva de vagas para acesso à universidade, e nem sempre teve por finalidade reequilibrar o desigual jogo de oportunidades sociais. Pelo contrário, pôde ser empregado para desequilibrá-lo ainda mais, solidificando desigualdades largamente instaladas.

O exemplo mais patente, na contemporaneidade, foi a famosa Lei do Boi[29], de âmbito federal, que reservava 50% das vagas dos Cursos de Veterinária, Engenharia Agrícola e Pecuária oferecidos pelas universidades públicas do país para os filhos de "agricultores" – entre os quais, bem entendido, predominavam largamente não os filhos dos que *trabalhavam* a terra (e que raramente chegavam ao ensino médio), mas daqueles que *possuíam* as terras. Eis como, de 1968 até fins da década de 1980, uma forte vocação para o trabalho agrícola subitamente acometeu jovens moradores de grandes cidades que, em comum, tinham apenas o mérito de serem filhos de latifundiários.

Outro exemplo de reserva de vagas – objeto de polêmica – foi a definição de um percentual de vagas, em escolas públicas de todos os níveis, para familiares de servidores

[29] Lei do Boi - Lei nº. 5.465/1968.

públicos e militares, hoje cristalizado. As chamadas transferências *ex officio* foram mantidas pela atual legislação[30].

Apenas recentemente, porém, a reserva de vagas começou a ser tomada não como instrumento de perpetuação de um privilégio, mas como mecanismo compensatório de certas desigualdades.

No que tange ao acesso à universidade, o ponto de partida foi oferecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996) que, invocando o princípio da autonomia universitária, concedeu às universidades a responsabilidade pela instituição de procedimentos de seleção, inclusive a implantação de sistemas diferenciados de ingresso de alunos. A partir de então, as universidades públicas começaram a introduzir novos mecanismos de seleção.

Em que pese a forma desrespeitosa pela qual as leis de cotas foram impostas à UERJ, em um primeiro momento, não se pode dizer que são extemporâneos, na realidade acadêmica brasileira, nem o sistema de reserva de vagas, nem o questionamento dos critérios e procedimentos de ingresso nos cursos superiores. No caso específico da UERJ, outro precedente, inclusive, e muito mais familiar aos membros dos Conselhos Superiores deve ser lembrado: a reserva de vagas para filhos de servidores no processo de seleção de alunos para o Colégio de Aplicação da Universidade (CAP/UERJ)[31].

Talvez seja essa a razão pela qual se pode perceber que o impacto das leis de reserva de vagas para o ingresso de alunos na UERJ esteve longe de ser idêntico. Confirmando o diagnóstico antigo de Florestan Fernandes (1978, p. 333), de que a desigualdade no Brasil faz do monopólio de poder uma questão de extração de raça, nos Conselhos Superiores da UERJ a lei de adoção de cotas para alunos negros foi objeto de rejeição nitidamente maior do que aquela destinada a alunos oriundos de escolas públicas.

A atitude dos Conselheiros reproduzia, de certa forma, o sentimento da comunidade acadêmica, como demonstra o depoimento da então Reitora, em reunião do Conselho Universitário (Ata Consun, 14 de março de 2002, p. 4). Amparando-se em pesquisa de opinião realizada pelo Laboratório de Políticas Públicas[32], a professora Nilcéa Freire anunciava que a maioria dos alunos entrevistados se posicionara contrariamente à implantação

[30] Artigo 49, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), regulamentado pela Lei 9536, de 11 de novembro de 1997

[31] Atual Instituto de Aplicação Fernando de Azevedo.

[32] Pesquisa do LPP realizada em 2001 na UERJ e na UENF, sob o nome de "Pesquisa de opinião sobre as cotas na UERJ".

do sistema de cotas para negros, sendo essa rejeição maior do que com relação a alunos provenientes de escola pública.

2.5 PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA UNIVERSIDADE

O debate quanto ao acesso à universidade pública ganhou, no seio da implantação do sistema de cotas, um corolário: a discussão acerca da permanência daqueles que por essa via passariam a ingressar no ensino superior. Pode-se dizer que o problema da permanência foi e permanece a pedra de toque de toda essa iniciativa, que sem dúvida permitirá, em futuro breve, avaliar o grau de compromisso dos setores envolvidos – poderes legislativo e judiciário e, antes de mais nada, o Governo do estado e a própria universidade pública – com a democratização do ensino. E isso porque, se à universidade cabe a introdução de estratégias didáticas e de práticas acadêmicas capazes de permitir formação de qualidade, ao Governo compete a criação de condições concretas a partir das quais essa formação poderá se realizar, sob a forma, por exemplo, de bolsas e incentivos aos alunos, de financiamento de infra-estrutura, manutenção e ampliação de equipamentos e instalações, de recursos para a pesquisa etc.

A Conselheira Lená Medeiros de Menezes destacava, em reunião do Csepe (Ata Csepe, 21 de agosto de 2001, p. 9):

> [...] a necessidade de se discutir aquele projeto para além de toda questão eleitoral. Salientou que existia um processo perverso que pretensamente apontava para a democratização do acesso e depois promoveriam outras formas de exclusão.

A preocupação com a manutenção da qualidade de ensino, como também a preocupação com a permanência dos alunos foi mobilizadora, no sentido de se construir uma política que garantisse um bom desempenho acadêmico dos alunos. Dessa forma, o Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da Sub-Reitoria de Graduação (SR-1) instituiu o Programa de Apoio ao Estudante (PAE) nos cursos de graduação, que tinha por finalidade auxiliá-los tanto na área acadêmica quanto na questão social. O PAE respondia pela responsabilidade institucional da UERJ, mas também funcionava como um instrumento de formalização e negociação de demandas quanto ao compromisso do Governo do estado com a implementação dessa política de inclusão.

De acordo com o pronunciamento da Conselheira Rose Mary de Souza Serra (Ata Csepe, 14 de março de 2003, p. 12), o PAE:

> […] era fruto de uma profunda discussão acerca das estratégias necessárias para garantir não apenas o acesso, como também a permanência dos alunos oriundos das camadas mais carentes da sociedade no ensino superior.

Em seu depoimento, a Conselheira apresentou como estava organizada a proposta de apoio pedagógico e de funcionamento da atuação do PAE, segundo a qual:

> […] haveria uma constante supervisão das atividades dos bolsistas para garantir que os mesmos estariam correspondendo aos investimentos acadêmico e de recursos oferecidos pela Universidade. A meta seria contemplar 24% dos estudantes matriculados com as bolsas. Ressaltou a importância do oferecimento dos vales-alimentação aos estudantes carentes e também a criação das disciplinas instrumentais, não-obrigatórias, com o objetivo de suprir as carências do ensino médio. Acrescentou que o Programa também incluía a modernização e informatização das bibliotecas, bem como uma reestruturação da Graduação para atender as demandas que se apresentariam. (Ata Csepe, 14 de março de 2003, p. 13).

Na mesma reunião, o Conselheiro Isaac João de Vasconcelos, então Sub-Reitor de Graduação, informava que o estudo feito por uma comissão orçamentária projetara um custo estimado para o PAE que, considerado até o ano de 2006, elevava-se a mais de 12 milhões de reais (Ata Csepe, 14 de março de 2003, p. 13). O Conselheiro argumentava que esse valor significaria um forte impacto financeiro no orçamento já reduzido da UERJ.

Segundo esse registro, muito embora essa estimativa constasse do processo aprovado pelo Governo e pela Assembléia Legislativa do Estado, a Universidade não havia, até ali, recebido qualquer recurso do estado. Não obstante, a UERJ:

> [...] já iniciara a parte que lhe cabia, tendo oferecido as disciplinas instrumentais com a participação efetiva dos Institutos de Letras e Matemática e Estatística na abertura de disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e Informática. [...] que os professores indicados para ministrar as disciplinas pertenciam ao quadro permanente da UERJ, podendo usar sua experiência para auxiliar os alunos (Ata Consun, 28 de julho de 2003, p. 5).

A exposição deixava claro que a Universidade, que já estava desenvolvendo ações a seu alcance, dependia estritamente do Governo do estado para implementar novas ações e iniciativas que exigiam o aporte de recursos financeiros próprios, tais como a bolsa-auxílio, vale alimentação e transporte. Mas o fato relevante é que o estado não liberou qualquer desses recursos no decorrer de todo o ano de 2003.

No início de 2004, finalmente foi liberada verba destinada a bolsa-auxílio para alunos ingressantes no primeiro semestre de 2003. No entanto, as demais ações previstas, que também necessitavam de aportes financeiros específicos, não puderam ser concretizadas, na medida em que os poderes executivo e legislativo do estado do Rio de Janeiro não liberaram os recursos necessários.

Outro depoimento do Conselheiro Isaac João de Vasconcelos merece destaque, quando:

> [...] afirma que a Universidade sempre fora muito tímida no que se referia às políticas de apoio ao estudante e ações afirmativas, sendo que a Instituição estava apenas iniciando um processo muito positivo. Ainda sobre o PAE, ressaltou que a gestão do Programa seria responsável pela constante avaliação das necessidades dos estudantes. Declarou ser fundamental que a comissão de avaliação efetivamente pudesse verificar os erros e acertos do Programa, elaborando estratégias a serem apreciadas pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. (Ata Consun, 28 de julho de 2003, p.6).

Pode-se afirmar que todo o processo de discussão até o primeiro ano de implementação da legislação de reserva de vagas nas universidades públicas estaduais foi polêmico, porém, muito importante no processo de construção de uma universidade pública mais democrática, que caminhasse na contramão de um projeto de sociedade capitalista, como sublinhava o Conselheiro Lincoln Tavares Silva:

> […] no início da imposição do Projeto de lei, a autonomia institucional havia sido abalada e contou que a UERJ, de certa forma, também se preocupava com a manutenção do aluno na universidade, opinando que o PAE apontava para isso. Expressou que só se propusera a estar discutindo essa matéria porque achava que o sistema de cotas era um instrumento de política afirmativa, e que apesar de todas as críticas, não podiam negar que as cotas iriam beneficiar um grupo de sujeitos que, historicamente, estariam excluídos e que a UERJ estava à frente do restante do país com relação a esse assunto. Destacou que o projeto visava valorizar a escola pública e a questão do negro e não somente do negro que fosse carente. (Ata Cesep, 14 de março de 2003, p. 4).

Nesse pronunciamento, o Conselheiro destacava a importância do processo que estava sendo construído na UERJ, inaugurando uma nova política de acesso para a Universidade, o que, segundo ele, contribuía decisivamente para a construção de uma universidade mais democrática.

Como tantas vezes foi destacado nesse estudo, o processo de implantação de reserva de vagas no interior da UERJ revelou uma evolução interna não só em relação à temática, mas às próprias condições de interlocução e de reflexão comum no seio da comunidade

universitária. As mudanças de opinião e de posicionamento que se pôde observar foram resultado do intenso debate, interno e externo à universidade. Apesar de pontos de vista divergentes e de toda a polêmica suscitada no interior dos Conselhos, pôde-se perceber que o que foi construído passou a servir de modelo e matéria para o debate nacional sobre a democratização do ensino superior.

Em síntese, foi a discussão sobre a democratização da universidade brasileira que se revigorou e se ampliou:

> Declarou ser contrário às observações do Conselheiro Carlos Gondim, que entendia que a Universidade e sociedade não guardavam distinções entre si, julgando haver sim, pois bastava nascer para fazer parte da sociedade e, para entrar na Universidade, havia um conjunto de quesitos que podiam ser mais ou menos justos. Disse [...] que a UERJ está procurando aprimorar estes quesitos e, ainda, que o concurso público era um quesito instituído desde cedo por esta universidade e era um dos instrumentos fundamentais para o progresso que a mesma vivia. Mencionou que as discussões sobre o vestibular com o sistema de cotas, também eram quesitos absolutamente fundamentais para ampliar a inserção na universidade. (Ata Consun, 27 de junho de 2003, p. 10).

Para os que puderam acompanhar o processo, o pronunciamento anterior, do Conselheiro André Lázaro em junho de 2003 evidenciava a mudança de opinião que o debate interno proporcionara: no início, o Conselheiro, como extraído de registro de pronunciamento citado neste trabalho, sublinhava a idéia de que a "Universidade era excludente porque vivia em uma sociedade excludente"; outro, como se pode verificar, foi o posicionamento supracitado, que evidenciava não só a mudança de modo de pensar a questão do Conselheiro, mas o grau de abertura e de amadurecimento que a Instituição atingira.

Um exemplo bastante expressivo do clima de autoquestionamento e de discussão instaurado na UERJ foi oferecido no registro do pronunciamento do Conselheiro Nival Nunes de Almeida, na sessão do Conselho Universitário de 14 de março de 2003, quando sublinhava que diferentes espaços da UERJ estavam promovendo debates e estudos sobre o tema, o que demonstrava a mobilização da comunidade universitária. E citava a "reunião do Fórum dos Diretores, na qual ocorrera (uma diversidade de opiniões a respeito do tema) uma discussão muito rica […] e um encontro no Instituto de Letras sobre a questão de ações afirmativas e as cotas, culminando com a proposta de apoio ao estudante".

3. ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE A POLÍTICA DE ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UERJ

No capítulo anterior foi possível identificar e analisar algumas discussões ocorridas nos Conselho Superior de Educação, Pesquisa e Extensão e Conselho Universitário da UERJ, que registraram importantes aspectos do impacto institucional causado pela aprovação e implementação das Leis nº. 3542/2000 e nº. 3.708/2001, relativas à reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, para afro-descendentes e portadores de necessidades especiais.

No presente capítulo, a proposta é refletir sobre as implicações que o exame desse processo, anteriormente apresentado, trouxe ao entendimento da matéria e, também, sobre as contribuições que, a partir desse exame, pôde-se identificar como fecundas para a construção de uma política de acesso à universidade pública no país.

3.1 AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E A INSTITUIÇÃO COLETIVA NA UERJ

O primeiro aspecto a ser ressaltado na experiência da UERJ é que, não obstante muitos Conselheiros serem firmemente contrários à introdução das cotas, fosse por questões ideológicas, fosse pela forma autoritária como o processo se iniciou e, muito embora a introdução da reserva de vagas só tivesse ocorrido em virtude de determinação legal, um exame mais atento dos debates travados nos Conselhos superiores evidenciou que, ao longo de todo esse percurso, esteve igualmente presente a vontade política de construir uma universidade mais democrática.

Mesmo o vestibular — até então a única forma de admissão à universidade – não era consenso entre os Conselheiros. Alguns depoimentos demonstravam que havia, entre os representantes acadêmicos nos altos Conselhos, aqueles que estavam firmemente convencidos de que o vestibular não se deveria resumir à seleção de alunos somente a partir do desempenho em provas – processo que desconsiderava outros critérios mais afinados com a vocação pública da Universidade.

Após o rompimento com o processo seletivo estadual, realizado desde a ditadura militar pela Fundação Cesgranrio, e passando a experimentar a construção de um consórcio que reunia algumas universidades federais, a UERJ iniciara um processo de elaboração de instrumentos próprios para a seleção de seus alunos. Implementara, por um determinado período, o Projeto Rede, que objetivara garantir a permanência de alunos que, apesar do desempenho considerado insuficiente, ingressaram na Universidade.

Merece destaque, também, a atuação dos dois Conselhos superiores da UERJ na discussão interna que precedeu as deliberações de implementação de cotas. Encaminhada pela Reitoria, essa discussão ecoava nos Conselhos antes de, por via de seus representantes, atingir os diferentes espaços e instâncias da Universidade. Desse modo, organizaram-se seminários internos com a participação de estudiosos e militantes de movimentos negros, do sindicato de professores e do movimento estudantil, que manifestavam posições contrárias e favoráveis à política de cotas, subsidiando a construção de uma proposta alternativa ao projeto de acesso em questão. Em um movimento contrário ao que se supunha pudesse ocorrer, todo esse processo contribuiu para a retomada da autonomia da Universidade, que muitos viam como profundamente afetada quando da imposição das leis de cotas.

A experiência da UERJ com as cotas foi, e continua sendo, um processo extremamente rico, certamente permeado pelas contradições que geralmente envolvem tomadas de posição e

práticas coletivas. Essa experiência testemunha a atividade concreta de auto-alteração a partir da qual os sujeitos se constroem, ao mesmo tempo em que constroem as instituições de sua sociedade. Nesse sentido, o que se vivenciou na Universidade nesse período favoreceu, não só pela intensidade, mas também pela nitidez dos contornos, uma ocasião muito especial de observação do caráter instituinte da exigência democrática. Sobre esse processo, a Reitora Nilcéa Freire declarou (Ata do Consun, 21 de março de 2003, p. 11) que:

> […] participara [de] seminários, convidada por organizações da sociedade civil, do movimento negro, de outras universidades; e que tivera, portanto, o privilégio de ser exposta a discussões, a argumentos e, mesmo, a informações das quais não tinha conhecimento. […] a sua posição mudara ao longo desses três anos […] como considerava [haverem mudado muitos de seu grupo social de] classe média do Rio de Janeiro, branca, de esquerda, com formação marxista. Afirmou que nunca havia parado para pensar [na influência de] outras variáveis, para além das questões de determinantes econômicas […].

Quaisquer que tenham sido as motivações, declaradas ou veladas, que conduziram à adoção do regime de reserva de vagas, pelos Poderes Legislativo e Executivo do estado do Rio de Janeiro, não havia dúvidas de que a iniciativa passara, decisivamente, a pautar as reflexões sobre a democratização do acesso à universidade brasileira, sendo capaz de mobilizar um debate de dimensões nacionais acerca das desigualdades sociais e étnico-raciais e da função do ensino superior público.

Apesar de ainda não terem sido realizados estudos que a comprove, a política implantada na UERJ contribuiu positivamente para a difusão de uma nova sensibilidade, que se exprime, na contemporaneidade, na implantação, em 36 instituições públicas de ensino tecnológico e superior público no país, de diferentes procedimentos que podem ser caracterizados como ações afirmativas, por introduzirem critérios diferenciados para o ingresso de determinados grupos sociais. Assim, em 25 há discriminação positiva de afro-descendentes; em dez privilegiam-se populações indígenas; em 28 dessas instituições valorizam-se os egressos das redes públicas de ensino e em dez os portadores de necessidades especiais[33].

Ressalta-se, ainda, o fato de que em parte significativa desses casos, a adoção de novos procedimentos de acesso se deu por discussão interna, refletida e deliberada pela comunidade acadêmica, diferentemente do que inicialmente ocorrera na UERJ.

[33] Cf. em anexo a relação das Instituições fornecida pela equipe do Programa Políticas da Cor do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ.

Além dessas iniciativas, a investigação sobre o impacto das políticas de reserva de vagas na UERJ tem demonstrado que, se não fosse por outra razão, simplesmente o fato de levantar tantas polêmicas fez com que o instrumento de reserva de vagas para acesso à universidade se transformasse em iniciativa que contribui para a construção de uma universidade pública mais democrática, mais autônoma e menos elitista.

Neste sentido, o pronunciamento do Conselheiro Henrique Garcia Sobreira destaca que em um curto espaço de tempo o exercício da democracia se consolidara mediante o intenso processo de debate. O Conselheiro destacava (Ata Cesepe, 14 de março de 2003, p. 6):

> […] o quanto a Universidade mudara, embora não fosse a mudança que desejara. Lembrou que havia dois anos, os poucos defensores das cotas eram silenciados, enquanto naquela oportunidade já encontravam mais espaços para expor suas idéias, aumentando o número dos defensores das cotas.

Porém, como o Conselheiro observava, a abertura de um intenso debate não resultara em ganhos apenas para a causa das políticas de ação afirmativa, já que outros elementos fundamentalmente importantes, como a superação das desigualdades do sistema educacional fundado na lógica do mérito, foram trazidos para o centro do debate. Segundo Sobreira:

> […] quando se discutia sobre as cotas, discutia-se sobre a Universidade e suas práticas… [Com isso, passou-se] a discutir e realizar na prática o combate à situação esdrúxula, com a qual a sociedade se acostumara, de um sistema educacional profundamente elitista, com esse biombo chamado mérito, que se sabia muito bem como se construíra. (Ata Cesepe, 14 de março de 2003, p. 6).

Ainda no entender do Conselheiro, essa possibilidade de discussão relacionava-se diretamente ao combate a, pelo menos, uma forma bastante precisa e eficaz de privatização da universidade pública brasileira: aquela que se legitimava e se escondia por via da produção de uma falaciosa noção de mérito inteiramente sustentada pela indústria dos cursinhos de pré-vestibular. Para o Conselheiro, caracterizava-se, assim, um "mérito" não somente fabricado artificialmente, mas exclusivo para aqueles que podiam pagar o acesso a tais cursinhos, de tal forma que a condição de acesso às carreiras universitárias era a situação financeira do aluno e de sua família. Assim, concluía o professor Sobreira que as vagas, principalmente de Cursos de grande prestígio social eram "sutilmente compradas por certos setores da população" (Ata Consun, 21 de março de 2003, p. 9).

O que emergia implicitamente nessa reflexão era uma outra forma de encarar a instituição de cotas na universidade pública brasileira – que deveria deixar de ser vista como introdução de um privilégio inaudito e injustificado, para ser encarada como contrapartida

necessária para a desconstrução de um monopólio histórico. Desse ponto de vista, o procedimento de reserva de vagas nada tinha de novo: a novidade estava no fato de que, pela primeira vez, já não era a camada mais alta do estrato social brasileiro que controlava o acesso às vagas na universidade pública.

3.2 CRISE DA UNIVERSIDADE E POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

Embora ainda não tenha sido referido, o cenário político, econômico e social em que se deu a introdução do mecanismo de cotas era, ele próprio, bastante polêmico, marcado pelo aguçamento da crise do sentido público das instituições sociais, em virtude do estabelecimento do que se convencionou denominar a "nova ordem mundial". Particularmente no que toca à educação, a perda desse sentido público assumia a figura de uma drástica redução de suas finalidades – concentradas agora na preparação profissional voltada para atividades técnicas, segundo o critério absolutizado da defesa de eficiência e de produtividade, enfim, de uma racionalidade instrumental levada a extremos.

É preciso observar que essa restrição do sentido da educação não é característica dos tempos atuais. O que talvez seja, porém, específico do contexto estudado é a forma como essa distorção do sentido da educação pública atende diretamente às exigências impostas pelos novos ajustes promovidos sob o impacto da ideologia neoliberal[34].

E, de fato, observa-se que, em sua estratégia de continuada redução dos investimentos públicos, não obstante o significativo aumento das demandas educacionais, durante os anos 1990 e início de 2000 o governo brasileiro, a exemplo de tantos outros, busca o apoio de organismos internacionais e de parcerias com a iniciativa privada para a manutenção da oferta educacional. A conseqüência mais direta é, sem dúvida, que a educação pública é forçada a se moldar à lógica dos financiadores. De forma indireta, porém, a introdução à cultura escolarizada que os vestibulares tanto valorizavam torna-se uma condição mais e mais seletiva.

As mudanças estruturais na ordem política e econômica não poupam a Universidade pública. Pelo contrário, são responsáveis pela emergência de muitos dos traços com que Santos (2000) define a crise do projeto de universidade nos tempos atuais.

Nos últimos anos, tornou-se corrente falar em crise da universidade. Seja na própria comunidade acadêmica, seja na mídia, o discurso é recorrente. Nesse sentido, um dos méritos da reflexão de Santos (2000) é o de identificar, no seio da tão falada crise, três dimensões intimamente relacionadas, que devem ser analisadas em sua especificidade: a primeira delas – que, a rigor, se origina em meados do século XX e já referida – define-se pela *perda da hegemonia cultural* e pelo retraimento do peso que a instituição historicamente manteve na

[34] Destaca-se que o trabalho de Laura Tavares desenvolve uma análise objetiva sobre alguns aspectos do impacto das políticas neoliberais na América Latina, acentuando a condição de pobreza e dependência dos países mais pobres aos organismos do capital, que ditam como devem ser conduzidas as políticas sociais.

construção das sociedades modernas, fenômeno que está relacionado à redução da vocação propriamente formadora da prática acadêmica:

> […] a crise hegemônica resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. [Passaram assim a contrapor-se] De um lado, [as exigências históricas da] produção de alta cultura, do pensamento crítico… [e, do outro] a produção de padrões culturais médios […] úteis na formação de mão-de-obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. (SANTOS, 2000, p. 190).

A segunda dimensão da crise, que o autor denomina *crise de legitimidade*, é a que nos parece mais relevante para os objetivos desse estudo. Diz respeito ao fato de que, em muitas partes do globo, o acesso à universidade passa a compor o quadro das reivindicações sociais por justiça e igualdade.

> A crise de legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores, altas. Quando a procura pela educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a. Por isso, a função tradicional de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e hegemônico, quer em termos de suas origens sociais, quer em termos de seus destinos profissionais, e de modo a impedir sua queda de status, passa a ser duplicada por esta outra, de produzir conhecimentos para camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vistas a promover sua ascensão social. (SANTOS, 2000, p. 211).

Os problemas levantados por Santos (2000) parecem descrever a polêmica em que mergulhou a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, quando da implantação do sistema de cotas: a crise de legitimidade disse respeito à necessidade de se redefinir o que se entendeu até aqui por mérito acadêmico, por papel social da universidade e – quem sabe? – por democracia e igualdade:

> No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou também a ser a procura de democracia e de igualdade, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis. Como compatibilizar a democratização de acesso com os critérios de seleção interna? Como fazer interiorizar, numa instituição que é, ela própria, uma "sociedade de classes", os ideais da democracia e da igualdade? Como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes, sem provocar um "excesso de democracia" e, com isso, a sobrecarga do sistema público para além do que é tolerável? Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias, sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade? (SANTOS, 2000, p. 212).

A terceira dimensão, a *crise institucional*, que está associada à perda da autonomia universitária é, na verdade, a convergência das anteriores:

> Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente […] critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial […]. (SANTOS, 2000, p. 190).

É em meio a este cenário de crises que as políticas de ação afirmativa são propostas para a universidade brasileira. Surgem num contexto de mudanças mundiais cujas conseqüências – principalmente as vinculadas diretamente às forças produtivas – exigem da universidade respostas que ela não tem prontas.

Mas é interessante notar que se, do modo como foram colocadas, as ações afirmativas na UERJ pareciam aprofundar ainda mais a crise da universidade, ao exame torna-se patente que elas acabaram por trazer resultados positivos, tanto para a democratização quanto para a reconquista da autonomia universitária.

3.3 SUPERANDO AS DESIGUALDADES RACIAIS NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

> O modernismo político nos acostumou a tratar igualmente seres desiguais, em vez de tratá-los de modo desigual. (HABERMAS, 1998 *apud* GONÇALVES E SILVA, SILVÉRIO, 2003, p. 119).

A citação de Habermas faz referência ao fato de que, na modernidade, a afirmação do princípio da igualdade política dos cidadãos, que inicialmente havia conduzido à crítica do verdadeiro abismo cavado entre as condições de acesso aos bens sociais, culturais e econômicos de que gozavam os indivíduos e grupos na sociedade, rapidamente levou à postulação de uma espécie de "neutralidade" garantida constitucionalmente. Por meio de argumento falacioso – em que a igualdade política reduz-se à "igualdade de direitos" perante a lei, a idéia de que um tratamento diferenciado pudesse ser reservado a diferentes grupos sociais passou a aparecer como anti-republicana e, mesmo, inteiramente injustificável. Eis como um princípio formal e abstrato passa a ter, no imaginário político moderno, mais realidade do que as gritantes desigualdades que, de modo nada abstrato, aí floresceram.

Contra essa tradição da "modernidade política", o princípio da ação afirmativa estabelece que o tratamento justo a ser garantido aos cidadãos *também pode estar na dependência* do grupo de origem, do tipo de ação implementada e do fim político visado. Assim, ao contrário da igualdade formal que impera em nossa sociedade, o princípio da ação afirmativa implica a existência de políticas específicas para grupos discriminados no acesso aos bens sociais, culturais e econômicos.

Não é simples coincidência que a introdução de ações afirmativas venha sendo reivindicada muito especialmente como resposta às desigualdades raciais no Brasil. Apesar do ideário da cultura da mestiçagem e do harmônico congraçamento das raças, da democracia racial brasileira, em nossa sociedade, são os afro-descendentes constituintes do grupo mais positivamente marcado pelo conjunto de preconceitos e discriminações sociais.

Significativa quantidade de análises estabelecidas a partir de diferentes indicadores sociais sobre raça vêm demonstrando, nos últimos anos, as características e a amplitude das desigualdades raciais existentes no Brasil, constituindo-se assim como um dos mais fortes instrumentos de denúncia da tão alegada democracia racial brasileira[35].

---

[35] Ver, especialmente, os estudos de HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil*: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília/Rio de Janeiro: IPEA, n. 807, julho de 2001 (texto para discussão); PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003; PETRUCCELI, José Luís. *Mapa da cor no ensino superior 2004*. Série Ensaios e Pesquisas do Programa Políticas da Cor do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Da mesma forma, nos últimos tempos a já antiga luta do movimento negro vem conquistando espaço cada vez maior na agenda política nacional. Em particular, ao reescreverem sua própria história, os afro-descendentes chamam a atenção para o fato de que a naturalização da desigualdade racial presente até hoje na sociedade brasileira nada mais é do que ainda uma implicação do processo de escravidão, bem como da forma ambígüa como se deu a abolição. O convívio com a escravidão foi-se naturalizando no seio da sociedade brasileira, incorporando-se na cultura, definindo para os negros os lugares de menos prestígio social. Mas o processo não se extinguiu: a desigualdade racial é bastante atual, e construída cotidianamente.

O que as análises relativas aos princípios formais da igualdade republicana e, mesmo, os debates sobre o acesso à universidade jamais poderão reconhecer é que a necessidade da adoção de políticas públicas específicas para população negra não se explica em razão de um privilégio estabelecido por uma moda, mas como resposta aos mecanismos de inferiorização e de exclusão que historicamente foram impostos a essa população no passado e no presente. As medidas de reparação são importantes, mas o desafio maior é construir mecanismos que eliminem a situação de discriminação e de desigualdade raciais.

É preciso reconhecer que a "ideologia meritocrática" encontrou o seu lugar até mesmo entre as camadas populares, fortalecendo a idéia de que o pleno usufruto dos valores sociais deveria estar condicionado a um mérito qualquer.

São esses, precisamente, os termos que diferenciam a UERJ de muitas universidades públicas no Brasil e que podem ter influenciado a reação da sociedade contra o projeto legislativo que garantia um percentual de vagas para determinados segmentos da sociedade. No primeiro ano de reserva de vagas, ingressaram na UERJ 915 alunos do Sistema de Avaliação do Estado (SADE) negros, 1058 oriundos do SADE/escolas públicas, 915 alunos que concorreram à reserva para afro-descendentes e 1993 alunos que ingressaram sem processos de reservas de vagas. Portanto, mais de 50% das vagas foram ocupadas por alunos oriundos dos sistemas de cotas, sendo que 1830 ingressaram autodeclarando-se negros.

Pode-se afirmar que, proporcionalmente, nunca se registrou na história da universidade pública brasileira a entrada de número tão significativo de alunos negros em um único processo de seleção, como foi esse primeiro ano de implantação do sistema de cotas na UERJ. Este ingresso foi proporcional ao percentual de vagas – 40 % de ingresso de alunos negros em todos os cursos da universidade, inclusive naqueles considerados de *elite*, tais como: medicina, odontologia, desenho industrial, comunicação social, psicologia, engenharia

e direito. Este processo foi muito comemorado pelos movimentos negros no Brasil e se transformou em uma referência para o debate nacional na defesa da política de reserva de vagas para a população negra no ensino superior, o que também despertou reações contrárias na sociedade.

Dessa forma, o mecanismo de reserva de vagas implantado pela UERJ inscreve-se em um outro projeto de universidade pública, que passa a atender grupos de alunos que naturalmente teriam como destino o trabalho precarizado. Alunos que, como grande parte da população brasileira, vêem a universidade pública não como espaço destinado a si próprios, mas reservado aos mais favorecidos, e que buscam a universidade privada como único caminho possível.

Chauí (2001) assinala que desde a década de 1970, na universidade privada há predomínio das camadas mais pobres da população, e que na universidade pública havia concentração dos mais ricos. Longe de direito para todos, a universidade pública brasileira é um privilégio de poucos, e esse privilégio é travestido do mérito.

Segundo Chauí (2001, p. 13), vive-se em uma sociedade autoritária que conserva as "marcas da sociedade colonial escravocrata", na qual "o outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade":

> O autoritarismo social opera pela naturalização das desigualdades econômicas e sociais, do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas, posta como as desigualdades raciais entre superiores e inferiores, das diferenças religiosas e de gênero, bem como naturalização de todas as formas visíveis de violência; as diferenças são postas como desigualdades e, estas, como inferioridade natural ou como monstruosidade.

É esse triste estado de coisas que a experiência da UERJ e de outras 20 universidades públicas no país vêm interromper, com o que Chauí (2001, p. 40) denominou o "reforço da carência e do privilégio, no caso do corpo discente; portanto, inexistência do princípio democrático da igualdade e da justiça".

Além disso, essa experiência serve para desvelar a hipocrisia que cerca o processo de seleção de alunos para a universidade pública brasileira, por meio de um conceito de *mérito* que está, na verdade, inteiramente relacionado ao lugar social do aluno e a condições de acesso a bens culturais que acompanham ou não esse lugar. Não por acaso, no Brasil, tal como a riqueza, o *mérito* se distribui desigualmente, concentrando-se no cume da pirâmide social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolhas feitas deixam claro que a condução deste trabalho não foi neutra. Nem por isso se pretende considerar as questões encontradas no debate como únicas verdades, como verdades absolutas, não só porque essa experiência é bastante recente na universidade brasileira, como também porque acredita-se que o desafio na sociedade democrática é conseguir resguardar a diversidade de práticas e idéias. Afinal, o que define a democracia não é o consenso, mas a capacidade de lidar com os conflitos.

Neste trabalho, buscou-se realizar uma análise qualitativa, uma leitura crítica sobre alguns aspectos que contribuem significativamente para a revolução no processo de seleção de alunos na universidade pública. No Brasil, o mecanismo de reserva de vagas ajudou e ajuda, ainda, de forma muito concreta, a questionar a naturalização das formas de exclusão que a educação pública superior historicamente praticou, sob o pretexto de manter uma "igualdade" democrática de tratamento dos cidadãos.

A luta pela igualdade de direitos e pela democratização no ensino superior constitui parte importante de uma agenda que desafia a construção de um projeto de universidade mais democrática e de direito do cidadão brasileiro.

Várias medidas, desde a década de 1990, tomam forma nos últimos dez anos nas universidades brasileiras[36], o que demonstra a impregnação, na sociedade, do projeto de construir acessos mais democráticos à universidade e de garantir a diversidade como ponto importante à formação acadêmica e humana.

Outro aspecto a ressaltar nesse debate é que a educação, como princípio ativo recomendado para os males da baixa competitividade do Brasil no mundo globalizado, é também exigência para a redução da desigualdade que se vem reproduzindo vergonhosamente em nossa história. As políticas de ação afirmativa têm produzido um deslocamento na realidade brasileira, possibilitando o acesso efetivo dos que até então não chegavam à universidade – o que contribui de forma concreta para a construção do direito ao ensino superior para todos. Os avanços já começam a se mostrar, face ao percentual ampliado de

[36] Citem-se, por exemplo, a iniciativa da Universidade de Brasília, que passou a reservar vagas para alunos oriundos de escolas públicas do Distrito Federal; o curso de Pedagogia da Terra para jovens e adultos oriundos de assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que vem sendo implementado nas Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

ingresso de jovens negros. O aumento deste número pode significar um orgulho da raça, resultado da luta histórica dos movimentos de conscientização negra.

Além disso, no Brasil, as políticas de ação afirmativa têm sido uma forma cabal de reconhecimento de que o racismo é uma questão sociocultural a ser enfrentada pela sociedade.

Ainda aqui, porém, grande é a polêmica: não só porque as injustiças denunciadas evidenciam os limites concretos dos princípios burgueses de igualdade frente à lei e das liberdades (de associação, de expressão, de movimento dentro do território nacional, de culto) instituídos, mas também porque as iniciativas propostas para sua superação põem em risco o sacrossanto princípio do *mérito* – base sobre a qual a idéia da justiça liberal se erige, e a partir do qual a liberdade só adjetiva a competição pelo *mérito*. Não é difícil constatar que a sociedade vem instituindo modos de ser, cada vez mais individualizados, competitivos, que propagam a errônea noção de que o sucesso, no mundo capitalista, depende exclusivamente da iniciativa, do *talento*, do *mérito* do próprio sujeito.

Como sujeito do processo dessa escrita, busquei refletir sobre o que o mecanismo de cotas vem suscitando para a construção de uma universidade pública democrática, ao alcance dos brasileiros, que possa fazer parte do desejo e vontade, da utopia, da maioria da população.

A relevância da implantação das cotas e das polêmicas que suscitou podem possibilitar muitas outras reflexões sobre a mesma questão, em contribuição para o projeto de democratização da universidade pública no Brasil, somando-se a tantos outros trabalhos relevantes sobre o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana.* Rio de Janeiro: Forense, 2003.

BERNARDINO, J. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. p. 15-38. In: BERNARDINO, J., GALDINO, D. (org.). *Ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOK, D. e BOWEN, Wiliam G. *O curso do rio*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BRASIL. Presidência da República. *Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra*. Brasília, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do labirinto II* – Domínios do Homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CESAR, Raquel Coelho Lenz. *Acesso à Justiça para minorias raciais no Brasil*: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e Acertos no caso da UERJ? (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade do Estado do Rio Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Escrito sobre as universidades*. São Paulo: UNESP, 2001.

CRUZ, Andréia Gomes. O sistema de cotas na UERJ e seu impacto na mídia. (Monografia de final de Curso de Pedagogia). Faculdade de Educação, UERJ. Rio de Janeiro, 2004.

FERNANDES, Florestan. *Integração do negro à sociedade de classes.* São Paulo: Dominus Editora/Universidade de São Paulo, 1965.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão.* Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. p. 15-57. *In*: SANTOS, Renato Emerson, LOBATO, Fátima. *Ações afirmativas*: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz, SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica organização*. Brasília: INEP, 2003.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. Ensaios, 29. São Paulo: Ática, 1978.

GUERREIRO RAMOS. *Introdução crítica à sociologia brasileira.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

GUIMARÃES, Alberto Passos. *Quatro séculos de latifúndio*. São Paulo: Ed. Fulgor, 1964.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *Classes, raças e democracia.* São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____, HUNTLEY, Lynn. *Tirando a máscara*: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HALL, Stuart e SOVIK, Liv. Da diáspora: identidades e mediações culturais. (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG: Brasília: UNESCO, 2003.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil:* evolução das condições de vida na década de 90. n. 807. Brasília/Rio de Janeiro: IPEA, jul. 2001 (texto para discussão).

_____. *Raça e gênero nos sistemas de ensino*: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

JESUS, Regina de Fátima de. *Mulher negra alfabetizando*: que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever. (Tese de Doutorado). Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2004.

LOSURDO, Domenico. Marx, a tradição liberal e a construção histórica do conceito universal de homem. *In*: *Educação e Sociedade.* v. 17, n. 57. Campinas: CEDES, dez. 1996.

MACHADO, Elielma Ayres. *Desigualdades raciais e ensino superior*: um estudo sobre a introdução das leis de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000-2004). (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 2004.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PETRUCCELLI, J. L. *Mapa da cor no ensino superior*. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. Série Ensaios e Pesquisas, n. 1, 2004. Disponível em http://www.politicasdacor.net/documentos.pdf . Acesso em 10 jan. 2003.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação de professor. p. 199-231. *Caderno de Pesquisa*, n. 108, nov./1999.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre ignorante*. Cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice* – o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Sales Augusto. Ação afirmativa e mérito individual. p. 83-125. *In*: SANTOS, Renato Emerson, LOBATO, Fátima. *Ações afirmativas:* políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Herbert de. Democracia e cidadania. p. 66-75. *In*: RODRIGUES, Carla. *Democracia cinco princípios e um fim*. São Paulo: Moderna, 1996.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira:* uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

VALLE, Lílian do. *Enigmas da educação*. A paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Bases antropológicas da cidadania brasileira: sobre escola pública e cidadania na I República. p. 29-42. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan/abr 2002.

_____. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DPA, 1997.