

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Mário Márcio Negrão

**POLÍTICAS DE ACESSO DO NEGRO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
NO GOVERNO LULA: ALÉM DAS COTAS?**

CURITIBA

2011

Mário Márcio Negrão

**POLÍTICAS DE ACESSO DO NEGRO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
NO GOVERNO LULA: ALÉM DAS COTAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito ao título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva

CURITIBA

2011

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

N385 Negrão, Mário Márcio.

Políticas de acesso do negro na educação superior no

governo de Lula: além das cotas? / Mário Márcio Negrão;
orientador Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva.

175f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2011.

1. Educação superior. 2. Políticas de acesso. 3. Cotas
raciais. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-
Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD

TERMO DE APROVAÇÃO

Mário Marcio Negrão

POLÍTICAS DE ACESSO DO NEGRO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO LULA: ALÉM DAS COTAS?

Essa dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 18 de novembro de 2011

Prof^a. Dr^a. Naura Syria Carapeto Ferreira

Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de
Políticas Públicas e Gestão da Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof^o. Dr. Sidney Reinaldo da Silva

Universidade Tuiuti do Paraná

Prof^o. Dr. Belmiro Valverde Jobim Castor

Universidade Federal do Paraná

AGRADECIMENTOS

Agradeço

Aos meus pais, José e Taciana, pela afirmação constante do valor da educação em minha vida assim como pela sua paciência, firmeza e exemplo constante de seriedade, amorosidade e cidadania.

À minha amada esposa e valente companheira Helô, por demonstrar o verdadeiro valor da participação, na alegria, na dor, no cotidiano e no sublime. Agradeço especialmente sua honestidade e integridade por ter coragem de fazer críticas, sem medo de me lembrar quem eu sou em todos os momentos.

Ao meu querido orientador e amigo Sidney, que conseguiu me guiar com paciência e sabedoria através do enovelado das minhas idéias iniciais, achando sempre o autor certo na hora certa. Agradeço-o principalmente pelo respeito que sempre demonstrou pela ingenuidade do seu orientando, mostrando a força do saber, sem o uso do poder.

À caríssima professora Naura Syria Carapeto Ferreira pela sua integridade intelectual e pessoal que servirá para sempre como um ponto de referência. Sua presença na minha rota será sempre o que a estrela do Norte é para os navegantes, um ponto acessível enquanto caminho ao mesmo tempo em que se faz inalcançável como destino.

Meu especial e mais profundo agradecimento ao Professor Belmiro Valverde Jobim Castor pela leitura crítica e ricas contribuições que possibilitaram a finalização dessa pesquisa.

Aos meus professores e professoras Ariclê Vechia, Maria de Fátima Pereira, Daniel Silva, Fausto dos Santos e Anita Helena Schelesener pela profundidade e honestidade de suas aulas e discussões.

Aos meus colegas de mestrado, companheiros dessa travessia, às vezes difícil, mas sempre enriquecedora de um dos ritos de passagem mais importantes da carreira do estudante. Laços assim formados permanecem para sempre como “estruturas estruturantes” da irmandade daqueles que se submetem a ser educados, e aprender a educar.

À minha querida cunhada Mara, revisora incansável de meus esforços para quem nenhuma tarefa é grande demais ou tarde demais.

À minha secretária Sônia, que possibilita com que tudo aconteça.

Aos meus filhos Alexandre, Danielle, Marcelo, Marina e Francis pela presença sempre carinhosa e por tudo que aprendi e aprendo com vocês.

Aos meus netos Amanda, Pierre e Arthur, fontes inspiradoras de inocência e vivacidade e, sobretudo ao meu amado neto Felipe, que estará sempre vivo no meu coração: você ficou pouco entre nós, mas para sempre em nossas almas.

E, a todos que, de alguma maneira, mesmo não sendo citados, agradeço por toda e qualquer contribuição recebida.

EPIGRAFE

*É cidadão aquele que, no país em que reside,
é admitido na jurisdição e na deliberação. É a universalidade deste tipo de
gente, com riqueza suficiente para viver de modo independente, que constitui a*

Cidade ou o Estado

Aristóteles (384 AC – 322 AC)

Sumário

1 INTRODUÇÃO	14
2. QUADRO TEÓRICO: SOB A PERSPECTIVA DA DESIGUALDADE	29
2.1.A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DESIGUALDADE	29
2.1.1 Democracia, direito e teoria da ação comunicativa	34
2.2 LIBERALISMO, COMUNITARISMO E A QUESTÃO DA JUSTIÇA.....	37
2.3 A QUESTÃO DO RECONHECIMENTO.....	40
2.3.1 Reconhecimento, distribuição e participação	46
2.4 TEORIA DA JUSTIÇA E AÇÕES AFIRMATIVAS	52
3. IDENTIDADE E RACISMO NO BRASIL.....	61
3.1 A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL	61
3.1.1 Diversidade e identidade nacional.....	68
3.2 PARADIGMAS EXPLICATIVOS DA QUESTÃO RACIAL	76
3.2.1 Educação e reprodução do racismo	94
3.2.2 Tendências da desigualdade racial e sua reprodução	95
3.3. O NEGRO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	104
3.3.1 O acesso do negro à universidade	110
3.3.2 A perspectiva da Constituição Federal de 1988 e das políticas educacionais para as cotas raciais	118
3.4 DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E COTAS RACIAIS.....	122
3.5 ESTADO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO	124
3.5.1 Democratização da educação segundo a CONAE.....	128
3.5.2 Democratização do ensino e a diversidade: papel do PNE (2011-2020)	136
3.6 ENTIDADES GOVERNAMENTAIS EM DEFESA DA DIVERSIDADE, IGUALDADE E INCLUSÃO	141
3.7 DIVERSIDADE, UMA QUESTÃO POLISSÊMICA	149

3.8 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO DE NEGROS E PARDOS NAS IES:	
A FAVOR, CONTRA OU ALÉM DAS COTAS?.....	154
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS.....	171

SIGLAS

CAQ -	Custo Aluno/ qualidade
CAPES -	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CNE/CP -	Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE -	Conselho Nacional de Ensino
CD/FNDE -	Conselho Deliberativo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
CONAE -	Conselho Nacional de Educação
CONEB -	Conselho Nacional de Educação Básica
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
IES -	Instituições de Ensino Superior
PIB -	Produto Interno Bruto
PNE -	Plano Nacional de Educação
REDE -	Rede de Educação para a Diversidade
REUNI -	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SDH/PR -	Secretaria de Direitos Humanos Presidência da República
SECAD -	Secretaria da Educação continuada, Alfabetização e Diversidade
SECRIE -	Secretaria de Inclusão Educacional
SEEA -	Secretaria Extraordinária da Erradicação do Analfabetismo
SEB -	Secretaria da Educação Básica
SEDH -	Secretária Especial dos Direitos Humanos
SEESP -	Secretaria de Educação Estado de São Paulo
SEPPIR -	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESU -	Secretaria da Educação Superior
SPM -	Secretaria de Políticas para as Mulheres
SNE -	Sistema Nacional de Educação

UNB -

Universidade de Brasília

RESUMO

Essa dissertação trata das políticas de acesso do negro à educação superior, com enfoque especial no problema da admissão deste grupo social ao nível universitário através do recurso de políticas de inclusão de grupos minoritários entre as quais as cotas raciais constituem um exemplo gerador de forte controvérsia na atual sociedade brasileira. São levantadas questões que dizem respeito à relação entre diversidade, diferença e desigualdade focadas nos grupos historicamente discriminados tomando os negros como objeto principal de estudo. Essa pesquisa procura analisar as políticas de diversidade durante o governo Lula que sejam capazes de nortear políticas públicas educacionais fundamentadas na inclusão social, as ações afirmativas e as políticas de diferença, buscando uma articulação com categorias como o reconhecimento do direito à diferença, a redistribuição de oportunidades e bens e a participação ativa desses grupos excluídos na elaboração de políticas públicas educacionais. O estudo foi conduzido buscando uma maneira de pensar o que vai além da discussão da validade ou não das cotas, ao procurar incluir uma concepção mais ampla da resolução do problema do racismo na educação brasileira. O principal resultado desse trabalho mostrou que apesar de grandes avanços que resultaram dos princípios, diretrizes e bases através de projetos, ações e parcerias incluídos na CONAE 2011-2020 e PNE 2011-2020 assim como na SECAD SEPPIR e outros, ainda se encontra um elevado grau de fragmentação de esforços e carência de princípios unificantes. Mesmo assim, o trabalho procura demonstrar que a questão da resolução das injustiças sociais mencionadas não estão nas cotas e sim além delas ao examinar-se qual é o pano de fundo sobre as quais elas repousam.

Palavras - chave: educação superior – políticas de acesso – cotas raciais

ABSTRACT

This dissertation is a study about public policies concerning the access of Negros to higher levels of education, with a particular focus on the problem of admission of this social group to the university level through inclusion policies for these minority groups using racial quotas, a cause of penetrating discussion and controversy in present Brazilian society. Questions are asked about the relations between diversity, difference and inequality regarding historically discriminated groups with Negros as the principal object of study. This Project tries to analyze the politics of diversity implemented during Lula's presidency which oriented public educational policies founded on social inclusion, affirmative action the politics of difference, seeking an articulation with categories such as recognition of differences, redistribution of opportunities and wealth and active participation in the elaboration of educational public policies. This study keeps in mind another way of thinking the problem which goes beyond the discussion concerning the validity or not of racial quotas, moving to a higher level of understanding concerning the problem of racism in Brazilian education. The main result of such efforts demonstrated that despite great advances gained in the principles, directives and foundations achieved through projects, actions and partnerships contained in CONAE 2011-2020 and PNE 2011-2020 as well as SECAD, SEPPIR and other government agencies there is still the presence of fragmentation and lack of a unifying concept among these agencies. Nevertheless, it was found that the resolution of racial problems lies not within the acceptance or not of racial quotas, but within the examination of the background on which they are founded.

Key words – university level – inclusion policies – racial quotas

1 INTRODUÇÃO

O recente debate sobre cotas no Brasil tem permitido trazer para discussão no país os problemas dos grupos historicamente discriminados. A redemocratização no Brasil é ainda um processo recente e permeado por diversas lacunas não resolvidas, uma delas refere-se à permanência de condições não mutáveis inerentes a um indivíduo, como cor e gênero sendo que o gênero pode ser mudado, tais como em casos de transgênia. Para a CONAE, a diferença é socialmente construída e as condições não mutáveis são sempre resignificadas. Isso se dá segundo relações de poder que definem oportunidades sociais, o ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional no nível fundamental, acesso ao ensino superior e participação na vida política e nos benefícios e direitos da cidadania. Dados sobre discriminação e desigualdades nessas diferentes áreas têm sido sistematicamente divulgados nos últimos anos, nacional e internacionalmente, e a questão não é mais novidade. Contudo, no campo prático, são várias as controvérsias acerca de quais seriam as melhores soluções no que diz respeito a políticas públicas reparatórias, já que essa situação tem-se mostrado praticamente inalterada por décadas.

Um dos eixos principais do debate sobre a existência de cotas raciais, como forma de admissão ao ensino de nível superior no Brasil, diz respeito às quais critérios sócio-políticos fundamentados nos mais diversos paradigmas explicativos dessa desigualdade deveriam embasar essas políticas públicas. De um lado, existe a opinião de que as desigualdades sociais decorrem da falta de reconhecimento de determinados grupos minoritários na sociedade, enquanto outro lado argumenta que uma redistribuição de recursos seria o suficiente para eliminar a maioria das injustiças.

Colocado de uma forma mais concreta, existem os argumentos que defendem a tese de que uma melhora na distribuição de renda, em conjunto com uma melhora geral na qualidade do ensino brasileiro fariam com que não fosse tão pertinente considerar a questão da cor da pele como foco da desigualdade social sofrida pelos negros. Por outro lado, há aqueles que argumentam que a não adoção das cotas infringe direitos constitucionais, colocando uma ênfase menor sobre as questões de distribuição.

Desde sua chegada ao Brasil, há cerca de quatrocentos anos, os negros provindos da África passaram a desempenhar um papel decisivo na estruturação da economia brasileira. Para Kaufmann (2007), a colonização das novas terras pelos portugueses, determinada pela expansão comercial marítima característica daquele período, baseava-se em práticas chamadas em conjunto de “pacto colonial”, que definiam a política exploratória mercantilista como sendo um direito exclusivo da metrópole em explorar as riquezas das terras colonizadas. Dessa maneira, o Brasil estava impedido de comercializar seus produtos com qualquer outro Estado que não a Coroa de Portugal, que guardava a prerrogativa de fixar os preços das mercadorias produzidas em seus domínios no patamar mais baixo possível, para revendê-las com lucros exorbitantes para outros países da Europa. O sucesso dessa estratégia dependia, segundo Kaufmann (2007) de três fatores importantes: primeiramente, era necessário o latifúndio, que garantia uma produção em larga escala a um custo menor, dificultando ao mesmo tempo, pelo tamanho do empreendimento e filiação com a metrópole, o desenvolvimento de cultivos menores por produtores independentes. Em segundo lugar estava a monocultura, que ao diminuir a diversificação da produção, tornava Portugal um cliente exclusivo como mercado consumidor. Finalmente, havia a escravidão, que era vantajosa tanto por ser mão de obra “barata”, quanto pelo próprio tráfico negreiro, um negócio

extremamente lucrativo em si, tanto que apesar desse empreendimento ser permitido aos próprios agricultores inicialmente, contanto que esses empreendedores custeassem a própria apreensão e transporte dos escravos, e pagasse um imposto. A Coroa viu por bem tomar o negócio para si mesmo e fixar o preço dos escravos como quisesse. Ainda de acordo com Kaufmann (2007) é importante assinalar que o conceito da mercantilização de escravos constituía uma idéia nova para aquele período.

Poderia se perguntar por que os colonizadores não preferiram usar os índios como escravos ao invés de importar negros da África a tanto custo e distância? A resposta, para Kaufmann (2007), reside no fato de os índios, além de serem melhores conhecedores de seu território e por essa razão serem mais difíceis de recapturar caso fugissem, ainda tinham uma capacidade maior para revolta, visto que poderiam facilmente fazer alianças com índios livres. Os negros, por outro lado, eram retirados à força de seu ambiente natural e jogados numa cultura e língua estranhas, além de serem previamente pacificados graças à maneira de serem acolhidos e arrebanhados na África assim como pela longa jornada marítima sob condições terríveis e desmoralizadoras.

Outro fato importante ligado ao comércio negreiro se refere às práticas de apresamento de escravos que se baseava principalmente em explorar os constantes conflitos intertribais que servia de fonte para alimentar o tráfico. Na ponta africana desse mercado, os traficantes negreiros exploravam as diferenças étnicas tribais de duas maneiras distintas: na prática de fomentar guerras internas e comprar os escravos conquistados pelos vitoriosos, onde eram então concentrados em algum lugar no interior e subseqüentemente levados à costa por traficantes negros que formavam expedições chamadas *Cáfilas*. Outra prática, que rendia resultados muito

melhores, era conseguir escravos através de expedições relâmpago no interior, chamada *Correria ou Tegria* (que em língua africana quer dizer roubo) sendo esta uma prática comercializada entre os próprios traficantes de escravos. Dessa maneira conseguia-se aquilo que Barros (2009) chama de *pasteurização* de múltiplas etnias negras, ao reunir todos os prisioneiros em “um único grande grupo conservando as diferenças étnicas na ponta africana do tráfico e dissolvendo essas mesmas diferenças na ponta colonial” (BARROS, 2009, p. 66). A razão desse processo era a de inicialmente poder receber e aclimatizar os prisioneiros, valendo-se de suas diferenciações para depois romper esses laços no Brasil, conseguindo-se dessa forma uma massa indiferenciada e dócil.

Essas práticas nos demonstram como, em determinado momento de nossa história, “a construção social de certo modo de perceber diferenças com base na cor da pele esteve associada a um sistema impositivo de desigualdades sociais” (BARROS, 2009, p. 7), levando à construção de uma identidade negra que era diferente das outras formas de identidade que já existiam no continente africano. Essa maneira de criar diferenciações sociais através da coerção certamente levou à criação moderna do ambiente de luta contra os preconceitos da cor, como uma forma de fazer correção a injustiças historicamente instituídas.

Para entender melhor essa questão, poder-se-ia considerar que em seu estado natural, os habitantes da África pré-colonial mantinham um grau de diferenciação entre suas diversas tribos calcado em motivos étnicos e sociais. Ao serem trazidos pelos traficantes de escravos ao Brasil colonial, passaram a constituir uma massa indiferenciada que poderia ser chamado de “raça negra”, transformando-os em iguais entre si ao deixar de pertencer a grupos sociais específicos para construir um grupo único. Esse novo grupo social, lançado dentro do território

brasileiro, passou a exibir uma diferença em relação aos brancos livres, produzindo uma situação de discriminação. Pensando dessa maneira, fica claro que uma diferença de cor da pele passa a ter um significado social, que se manteve mesmo depois da abolição dos escravos. Trata-se de uma maneira de ver uma diferença aprendida socialmente, associada a mecanismos de manutenção, como por exemplo, as irmandades negras, tanto do tipo “mineiro”, que tinham a tendência de abolir as diferenças étnicas originalmente africanas, quanto o tipo “baiano”, formado por subgrupos estabelecidos no Brasil, totalmente diferentes de seus ancestrais. “Essa construção de pensamento que envolve relacionar quesitos em torno do quadro semiótico igualdade – diferença – desigualdade – indiferença foi denominado por Barros como a Construção social da cor” (BARROS, 2009, p.50).

Alguns dados recentes apontam outras práticas sociais que poderiam ter influenciado no estabelecimento do racismo brasileiro: estudos sobre as características genéticas da população brasileira baseadas na análise do DNA mitocondrial, do cromossomo Y e do DNA nuclear coordenadas pelo geneticista Sérgio Pena (2009), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) demonstram que a miscigenação encontrada na população brasileira pode trazer uma nova luz sobre essa questão. Artigos diversos publicados por esse autor que, em conjunto, podem ser denominados como *Retrato molecular do Brasil* (SANTOS, 2005). Nesses estudos, foi comprovado que até 60% de matrilineagens na população brasileira são de origem ameríndia e africana, o que implica que a contribuição européia para a miscigenação na população brasileira ficou por conta do sexo masculino. Isso sugere que a mistura de “raças” no Brasil se deve ao fato de que os primeiros colonizadores tendiam a vir ao Brasil sem suas famílias, gerando sua prole através de contato com a população nativa e escrava. Esses dados tendem a fortalecer a

tese da construção social da cor, pois num país tão miscigenado como o Brasil, seria mais lógico pensar que o estabelecimento da discriminação racial nesse país se deve mais à perceptividade de diferenças derivadas de uma produção social e histórica, típica da forma como o capitalismo se instaurou no Brasil, do que fatores de diferenciação individual como a cor da pele. Essa questão será retomada nesse estudo quando forem discutidas as idéias de Nancy Fraser e Axel Honneth a respeito da cidadania na questão das relações entre participação, reconhecimento e distribuição.

Dados recentes ilustram bem que o negro brasileiro, apesar de constituir quase a metade da população do Brasil se encontra numa posição social ou *status* inferior à população branca, evidenciado tanto pela escolaridade quanto à sua colocação no mercado de trabalho. Mas o que significa essa inferioridade apresentada na forma de desigualdade social? De certa forma ela é mostrada nos dados recentes fornecidos pelo IBGE:

Em março de 2009, segundo dados da Pesquisa Mensal de Emprego - PME, a população composta pelas pessoas declaradas pretas ou pardas representava, 42,8% das 40,7 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade nas seis regiões metropolitanas investigadas pela Pesquisa Mensal de Emprego. A Região Metropolitana de Salvador apresentou a maior proporção de pretos ou pardos (82,7%) e Porto Alegre a menor (12,6%). Embora a soma de pretos ou pardos representasse menos da metade (45,3%) da população em idade ativa, quando se considerava a população desocupada passava a representar a maior parcela, ou seja, 50,5% dos desocupados eram pretos ou pardos. A desigualdade em termos de inserção no mercado de trabalho também pôde ser verificada através da taxa de desocupação, que para este grupo (10,1%) situava-se num patamar acima da taxa de desocupação dos brancos (8,2%). Cabendo destacar, no entanto, que em 2003, primeiro ano completo da nova série da PME, a taxa de desocupação dos que se declararam pretos ou pardos era 14,4% e a dos brancos de 10,6% (Gráficos 3 e 4). A população em idade ativa preta ou parda era menos escolarizada que essa população branca, enquanto os primeiros tinham 7,6 anos de estudo, em média, os últimos tinham 9,1 anos. A evolução desse indicador no período 2003-2009 foi similar para os dois grupos. Em março de 2009, foi apurado, também, que 5,5% das pessoas pretas ou pardas com 10 a 17 anos de idade não freqüentavam escola (entre os brancos o percentual era de 4,8%) e 10,0% das que tinham acima de 18 anos freqüentavam ou já freqüentaram curso de nível superior (28,7% para os brancos). Considerando as características de trabalho, por posição na ocupação, a categoria de trabalhadores domésticos foi a que

apresentou a maior participação de pretos ou pardos (61,6%). Por grupamento de atividade, no total das seis regiões metropolitanas, a construção e os serviços domésticos foram os que mostraram predominância dos pretos ou pardos, ou seja, 59,6% das pessoas ocupadas na construção e 61,6% das pessoas ocupadas nos serviços domésticos pertenciam a esse grupo em março de 2009. Em relação aos rendimentos habituais, destacou-se que os pretos ou pardos recebiam em março de 2009, em média, R\$ 847,71, ou 51% do rendimento auferido pelos brancos (R\$ 1.663,88). A comparação com março de 2003 mostra crescimento maior dos proventos médios de pretos ou pardos, diante da evolução observada para os dos brancos. O diferencial entre os rendimentos médios de pretos ou pardos e do grupo de brancos em março de 2009 persistiu mesmo quando comparados dentro do mesmo grupamento de atividade, ou da posição na ocupação ou de faixa de escolaridade (IBGE, 2009).

A inferioridade e a desigualdade são compreendidas como formas de discriminação. Mesmo não sendo declarada abertamente, a discriminação racial se faz presente de forma contundente na sociedade brasileira. Seguindo nessa argumentação, COMPARATO (apud SILVÉRIO, 2002), aponta como causa principal dessa desigualdade social a diferença entre ricos e pobres, colocando a diferença entre brancos e negros como um fator secundário, sendo “a educação o remédio prioritário para reverter o quadro de desigualdade social”. Por outro lado, o diagnóstico da desigualdade poderia ser levado para um nível mais complexo:

Mesmo se for considerada a proeminência da desigualdade entre ricos e pobres na explicação dos fenômenos sociais, o modo como ela se expressa na contemporaneidade brasileira é problemático, uma vez que os indicadores sociais mostram uma confluência entre desigualdade econômica e desigualdade racial. Estes estudos demonstram que a dimensão econômica explica apenas parte das desigualdades entre negros e brancos, a outra parte é explicada pelo racismo, e a discriminação racial teve uma configuração institucional, tendo o Estado legitimado historicamente o racismo institucional (SILVÉRIO, 2002).

Estudos atuais tornam evidente que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético e que a diferença entre um e outro foi construída pela cultura marcada pelas relações de classes e de subordinação social ao longo de uma experiência histórica, social e cultural como modo de classificação entre seres humanos. Gomes (2003) ressalta que não podem ser esquecidas as relações de poder e dominação

fatores estes determinantes do racismo logo “discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política.” (GOMES, 2003, p.77).

Portanto, a escravidão do negro, desde as práticas mercantilistas da era colonial, manifestada especialmente pelas técnicas de apresamento e distribuição de escravos, tanto no pólo africano quanto na colônia portuguesa situada no Brasil, e a forma como foi mantida aqui, recusando ao negro qualquer direito, criou um padrão de diferenciação de natureza social que resultou na prática de associar a cor negra da pele a uma posição social inferior, mesmo se considerando o enorme grau de miscigenação da população brasileira, que ainda persistiu depois da abolição da escravatura. Esse mecanismo resultou na marginalização das pessoas com cor da pele diferente da branca tanto no sentido educacional, quanto em relação à distribuição de renda e colocação no mercado de trabalho.

A educação é mediação (SAVIANI, 2006, 2008) na prática social marcada pela marginalização sistemática e contribuindo para a manutenção desta ou para a sua superação. Lutar por um sistema nacional de educação torna-se uma oportunidade de combater injustiças sociais relacionadas com o trabalho e a luta pelo direito à diversidade e à igualdade. Essa perspectiva política passou a ocupar uma posição de centralidade na concepção de educação democrática. Isso tornou-se reconhecido oficialmente:

No entanto, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais de classe, gênero, étnico-raciais, geracionais e de pessoas com deficiência, a garantia de uma educação pautada na justiça social, que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano e que reconheça e dialogue com a diversidade ampliando a noção de inclusão e igualdade social, constitui um desafio (CONAE, 2010, p. 123)

Guardando em mente o papel decisivo das políticas públicas educacionais na formação de uma sociedade justa, o eixo VI da CONAE (2010) coloca como foco da inclusão, diversidade e igualdade, um número razoável de temas como a questão

étnico-racial, as quilombolas, o indígena do campo, ciganos, pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adolescentes e educação profissional. Destaca-se que apesar de todos pertencerem ao mesmo eixo, cada um desses temas guarda sua especificidade histórica, política e de luta social, realizando suas formas diferenciadas no contexto das instituições públicas e privadas da educação brasileira.

De uma maneira geral, são as ações afirmativas que se constituem como instrumentos que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas, possuindo por natureza características transitórias e passíveis de avaliação sistemática.

As ações afirmativas podem ser implementadas na forma de leis, de programas, de metas, de reserva de vagas, de preferência e de cotas. No Brasil, a modalidade cotas é a mais conhecida, sobretudo no ensino superior. Geralmente se voltam para estudantes negros/as, indígenas, pessoas com deficiência e oriundas de escolas públicas. Recaem sobre setores sociais marcados por situação de desigualdade já comprovada pelos órgãos oficiais, tais como as pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), e pesquisas acadêmicas. No contexto atual, mais de 50 universidades públicas e privadas implementaram alguma forma de ação afirmativa. São políticas que estão em curso e têm como base a justiça social e o reconhecimento. A discussão sobre a urgência de implementação dessas políticas não veio do Estado, mas, sim, dos movimentos sociais (CONAE, 2010, P. 127).

O eixo VI da CONAE (2010) visa à justiça social dentro do contexto da inclusão, diversidade e igualdade. Nele exige-se que as políticas públicas relevantes possuam critérios tais como garantias contra qualquer tipo de preconceito no mundo do trabalho, nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento institucional da educação pública e privada. Além de pedir garantia para a educação inclusiva cidadã e da formação de profissionais da educação básica voltada para a educação étnico-racial, pede também a inclusão, junto a Capes e CNPq de políticas de

pesquisa voltadas para as temáticas que incluem a diversidade, justiça social e inclusão, como por exemplo, a educação e relações étnico-raciais, pedindo dessa maneira “a ampliação da oferta, por parte das instituições de ensino superior públicas de cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado sobre as relações étnico-raciais no Brasil” CONAE (2010).

Considerando o fato de que as políticas públicas de inclusão racial no ensino superior brasileiro têm despertado interesse público, fomentado movimentos sociais e outras formas de manifestação da opinião pública, e que a intervenção do Estado foi solicitada tanto no âmbito judicial quanto político, e ainda que o relatório da CONAE de 2010 recomende especificamente o estímulo à pesquisa em torno desse assunto, justifica-se empreender-se a pesquisa desta dissertação de mestrado.

Como objetivo geral, esse estudo analisa as políticas de diversidade na educação brasileira durante o governo Lula (2003-2010), procurando pesquisar a diversidade como um princípio capaz de orientar políticas públicas educacionais dentro de três sentidos distintos: a idéia da inclusão social; as ações afirmativas e as políticas de diferença. Como objetivos específicos essa dissertação se preocupa com: discutir as relações entre políticas educacionais, cidadania (democracia, participação), reconhecimento e redistribuição; investigar políticas de ação afirmativa do governo Lula em torno das cotas raciais como acesso ao ensino superior; e pesquisar a questão do reconhecimento nas políticas de cotas.

A fim de se alcançar os objetivos acima, o presente estudo utiliza fontes documentais tais como as dos programas, projetos e ações do Ministério da Educação que lidam com a diversidade, sobretudo da SECAD – (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), destacando o programa

diversidade na universidade; Educação para a diversidade e cidadania, SESu (Secretaria da Educação Superior), SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e SEDH (Secretária Especial dos Direitos Humanos), documentos relacionados à adoção das cotas nas Universidades Federais Brasileiras, em especial da UNB, bem como os documentos referentes a discussão das cotas raciais no Congresso Nacional.

O debate sobre as cotas raciais tem despertado a necessidade de discutir essa questão em vários níveis, como já foi exposta acima. Este trabalho se concentra nas implicações históricas, sociais e morais da prática de discriminação de minorias seguindo uma linha que passa por uma discussão acerca das relações entre redistribuição, reconhecimento e participação como categorias fundamentais para se entender a produção da subcidadania no Brasil e sua correlação com as necessidades de cotas “raciais” para o ingresso na universidade.

Numerosos são os trabalhos científicos que tentam apoiar ou rejeitar a implantação das cotas raciais para a admissão ao ensino superior no Brasil, porém o debate em torno desse assunto continua acalorado assim mesmo, talvez porque a solução desse problema não repousa na simples aceitação ou não das cotas, e sim em um estudo sobre a anatomia dessa contradição aparente que poderia no final das contas, revelar-se falsa, pois como argumentado no decorrer desse trabalho, com base nos estudos de Fraser (2003), questões como reconhecimento e distribuição podem ser vistas em uma totalidade, em pólos de um espectro e não em categorias estanques.

Um dos problemas centrais a serem examinados nessa dissertação repousa na tentativa de compreender como algumas diferenças se transformaram em

desigualdades na nossa sociedade. Pergunta-se porque algumas diferenças como a de gênero, se mostrou mais fácil de combater enquanto outras como a da cor da pele são mais resistentes e possuem processos reprodutivos mais fortes, sobretudo através de práticas educacionais. A abordagem para se entender melhor essa questão inicia com um breve estudo de natureza histórica dessa forma de injustiça social no Brasil em relação à maneira com que escravos de origem africana foram importados e distribuídos no Brasil colonial, assim como qual seria a natureza das práticas que possibilitaram a dissolução das lealdades e costumes que mantinham as identidades tribais na África para se criar uma forma de se perceber que passou a ser chamada de “identidade negra”. Uma segunda abordagem a ser tomada será o exame do papel da miscigenação na formação da identidade nacional. Como foco principal, esse trabalho se debruça sobre como políticas públicas, sobretudo no governo Lula, concebem o princípio da diversidade como um elemento norteador.

O primeiro capítulo dessa dissertação intenciona reconstruir o debate em torno do preconceito. Essa tentativa de reconstrução baseia-se no trabalho de Jesse de Souza (2004) e sua teoria da *construção social da desigualdade*. A partir desse ponto, o texto abordará o conceito de luta por reconhecimento baseando-se em Honneth (2009), discutindo também a questão da justiça distributiva, das ações afirmativas e sua articulação com o conceito de constitucionalismo comunitário no Brasil. O problema das cotas será discutido a partir do debate entre reconhecimento e redistribuição travado por Nancy Fraser (2003) e Axel Honneth (2009), tomando em conta também a questão participação. O capítulo examina ainda o papel das ações afirmativas relacionadas à questão das cotas para a admissão ao ensino superior no Brasil.

O segundo capítulo se preocupa primeiramente com questões como a relação entre o racismo e a identidade nacional, traçando paralelos e diferenças deste com a identidade cultural e a diversidade que se encontra no Brasil. Em seguida, é examinado o racismo tanto do ponto de vista geral quanto aos paradigmas da questão racial no Brasil assim como seus mecanismos de reprodução, principalmente aqueles encontrados na escola. O capítulo termina com um olhar sobre o acesso do negro à universidade e abre terreno para o terceiro capítulo ao estudar as perspectivas de políticas de diversidade encontradas na constituição federal de 1988 e as políticas públicas elaboradas durante o governo Lula, como a SECAD, SEPPIR e outras, que nasceram de uma nova ótica sobre a gramática da diversidade. Também estudados serão os conceitos de democratização do ensino defendidos pela CONAE, tomando em conta indicadores como acesso, permanência e sucesso dos alunos. Esses conceitos serão usados como ponto de partida para o estudo das políticas públicas na universidade que privilegiam a questão do reconhecimento, redistribuição e participação do negro na vida pública e universitária. O capítulo se encerra com a discussão sobre os prós e os contras das cotas raciais para a admissão ao ensino superior.

Torna-se necessário expor quais os embasamentos metodológicos que serão usados para fundamentar uma pesquisa que tenha por objetivo examinar o problema da justiça quando se aplicam a questões, morais, éticas, políticas, jurídicas e educacionais no terreno dos critérios para admissão ao ensino superior brasileiro. Como pode ser visto ao longo de todo o texto desse projeto, certas questões serão colocadas em foco, tais como a de que uma nação predominantemente miscigenada possa ter problemas raciais, assim como inúmeros outros problemas de inclusão de

diversidades, relacionados com a práxis social, uma prática intersubjetiva de produção de sentidos, valores e compreensão mútua a respeito do que somos.

Para tal, a contextualização histórica de um fenômeno acrescido de seu impacto e da linguagem usada para descrevê-lo pode nos ajudar a extrair desse fenômeno um sentido e uma direção para guiar nossas respectivas reações, éticas e políticas. Nesse sentido, propomos a reconstrução do debate em torno das cotas raciais no âmbito das políticas educacionais. Essa reconstrução se dá como uma investigação hermenêutica, pois a mesma tem suas origens em brechas dentro da intersubjetividade. Seu campo de aplicação é constituído por todas aquelas situações nas quais encontramos significados que não são imediatamente compreendidos, mas que requerem um esforço interpretativo. Dessa maneira, é de uma importância vital admitir que o fenômeno hermenêutico abrace tanto o desconhecido que tentamos compreender, quanto o mundo familiar que já compreendemos. Para a hermenêutica, o mal entendido surge naturalmente por causa das mudanças tanto no sentido das palavras quanto nas visões do mundo que separam o autor de seu intérprete. A reconstrução como método de investigação foi trabalhada, sobretudo por Habermas (1983). Para este autor, qualquer expressão dotada de sentido possui uma dupla perspectiva: aquela de um evento observável e aquela que possui uma objetificação de sentido que possa ser compreendida.¹

¹ Any meaningful expression, be it an utterance, verbal or nonverbal, or an artifact of any kind, such as a tool, an institution, or a written document – can be identified from a double perspective, both as an observable event and as an understandable objectification of meaning. We can describe, explain or predict a noise equivalent to the sounds of a spoken sentence without having the slightest idea of what this utterance means. To grasp (and state) it's meaning, one has to participate in some (actual or imagined) communicative action in the course of which the sentence in question is used in such a way that it is intelligible to speakers, hearers and bystanders belonging to the same speech community". (HABERMAS, 1990, p. 24).

Esse estudo espera aprofundar-se na questão das cotas raciais para admissão nas universidades, focado nas categorias: reconhecimento, redistribuição e constitucionalidade embasando-se nos diferentes significados que essas questões receberam e principalmente o que significam dentro do contexto atual do governo Lula. Ao mesmo tempo, procurará explorar quais encaminhamentos democráticos podem surgir para a melhor compreensão de tão delicada questão no âmbito normativo, ou seja, do direito, da ética, da moral que são fomentais para se conceber e avaliar políticas públicas, sobretudo como elas são justificadas no debate democrático.

2. QUADRO TEÓRICO: SOB A PERSPECTIVA DA DESIGUALDADE

2.1.A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DESIGUALDADE

O termo preconceito está ligado ao conceito de estigma, que representa um sinal ou marca de natureza social que carrega consigo um significado depreciativo que gera profundo descrédito podendo ser entendido como fraqueza e desvantagem, criando falsas categorias que obrigam as pessoas a criarem uma distinção entre os supostamente “normais” e os estigmatizados (BACILA, 2005). O estigma pode ter características objetivas como a cor da pele, a pobreza, a embriaguez, a nacionalidade, a opção sexual, etc., como também pode ter características subjetivas que se caracterizam pela atribuição negativa ou positiva que se faz a estes estados. Assim são definidas regras práticas que atuam como fator de isolamento para os menos favorecidos. O estigma é, por natureza, uma meta-regra tal como “*se é deficiente mental, é negativo*”, porém dessa meta-regra se derivam outras regras como “*não pode fazer uma ligação telefônica, não pode namorar, não pode sentar-se ao meu lado, etc.*” (BACILA, 2005, p.25). Esse uso de meta-regras e regras derivadas pode criar situações sem nexo no campo do direito como, por exemplo, para o crime de furto o código penal brasileiro estabelece pena e multa, que serão muito mais facilmente aplicadas no caso de se tratar de pessoas negras. Como conseqüências quase inevitáveis dessa coleção de meta-regras e regras derivadas estão a exclusão social, a invisibilidade ou a visibilidade embaçada, que trazem em comum a dificuldade de enxergar claramente as características pessoais do estigmatizado.

É dessa maneira que tentamos, nesse trabalho, investigar a relação entre um pano de fundo e a dupla ruptura epistemológica que será descrita a seguir, usando esses conhecimentos para respondermos a pergunta básica: qual o diálogo oculto que está na discussão das cotas raciais? Nesse sentido podemos compreender como o senso comum se constitui e a forma como a ciência tentou romper-se com ele. Contudo, até que ponto essa ruptura é possível, necessária e desejável?

Tendo em vista que a questão das cotas para a admissão universitária tem como elementos principais a pobreza e a cor da pele, examinar-se-á a obra de Jesse de Souza (2004) que estuda essas questões dentro de uma perspectiva hermenêutica chamada *A construção social da desigualdade*.

Tomando em conta casos específicos como o Brasil, onde o espaço social contém grande desigualdade social, marginalização em massa e dificuldades de consolidação de uma ordem democrática (Souza, 2004), propõe aquilo que ele chama de *Gramática Social da Desigualdade Brasileira* destacando o que pode ser exigido ou não para analisar como se constituem os elementos inarticulados do “pano de fundo” brasileiro. Diferente do paradigma dominante nas ciências sociais do século XX, que considera o subdesenvolvimento social brasileiro característico de uma sociedade pré-moderna forjada por conceitos como personalismo, familismo e patrimonialismo, Souza sugere que o quadro de desigualdades se deve a um fator mais moderno que seria o rápido desenvolvimento que trouxe consigo modelos valorativos importados de “fora para dentro”, os quais ao invés de serem personalistas constituem-se justamente ao contrário, assumindo um ar impessoal com características de opacidade que tornam sua percepção difícil (SOUZA, 2004, p. 3).

A dificuldade teórica de avançar uma hipótese construtiva nesse terreno exige a articulação de dois passos subseqüentes: 1) reconstruir a configuração valorativa subjacente ao racionalismo ocidental ao seu ancoramento institucional, ou seja, reconstruir uma versão sociocultural do tema marxista da “ideologia espontânea do Capitalismo”; em seguida 2) refletir acerca da sua aplicação no contexto da “modernidade periférica.” (SOUZA, 2004, p. 3).

Como exposta até o presente momento, a transformação de diferenças em preconceitos e discriminação sociais é um fenômeno complexo sendo resultado da falta do reconhecimento assim como de práticas de reprodução, que encontram suas raízes na aparelhagem ideológica do Estado e no espaço social, através de condicionamentos imanentes da posição social e estilo de vida de cada um, possuindo tanto um elemento diferenciado (estruturado) quanto diferenciador (estruturante), que concentra seu funcionamento no Estado, no mercado e na cultura, visto por Bourdieu através das preferências e gostos e por Althusser através dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Dentro desse quadro, destacou-se acima o papel da cultura escolar como veículo importante dessa forma de reprodução.

Mas a questão da ética, juntamente com a discussão da estrutura e das determinações ou condicionantes econômicas, também está presente no debate sobre o preconceito. Charles Taylor (2005) , na sua obra *As fontes do self* relaciona questões morais com aquilo que ele denomina de “avaliação forte”, ou seja:

“Discriminações acerca do certo e do errado, melhor ou pior, mais elevado ou menos elevado, que são validadas por nossos desejos, inclinações ou escolhas, mas existem independentemente destes e oferecem padrões pelos quais podem ser julgados.” (TAYLOR, 2005, p. 17).

Essas exigências sempre envolvem o outro e para Taylor, a dimensão moral inata parece ter uma natureza intersubjetiva. Dessa forma, uma avaliação forte nos obriga a ter respeito pelo outro, ao conferi-lo à condição de humano. No entanto,

algumas culturas podem restringir esse respeito, através do não reconhecimento devido a alguma forma de diferença, como a cor da pele, por exemplo.

Em sua obra deveras esclarecedora, *Seguir uma Regra* (Taylor, 2000), esse autor elabora a idéia de que cada escolha, para não ser considerada como totalmente arbitrária, é feita tomando em conta uma série de dados que embasam sua decisão, que ele chama de “pano de fundo”. Taylor mostra que quando se tenta explicar um ato ou preferência, cada explicação precisa de mais explicações até que se chega a um ponto onde explicações não são mais possíveis, como se alguém fosse cavar a terra com uma pá até o ponto onde um fundo rochoso fosse atingido e nenhum progresso é mais possível. Dessa maneira, quando duas pessoas entrem em acordo sobre um ato ou preferência, isso apenas indica que os dois panos de fundo se sobrepuseram e que pontos semelhantes desses panos de fundo foram *articulados*. Uma discórdia indicaria uma *inarticulação* do cabedal de informações pertinentes a uma preferência entre duas pessoas ou até de uma inarticulação de alguma explicação pertencente ao pano de fundo da mesma pessoa que daria a essa escolha um caráter de aparência inconsciente.

O conceito de articulação entre diversos panos de fundo é de extrema importância para escapar de uma análise de práticas (como por exemplo, jogar golfe ou praticar a pesca esportiva), ou padrões de consumo (tomar cerveja ou champanhe), que considera cada uma em si mesma e independente de um universo de práticas intercambiáveis. Recorrendo a tais formas de análise substancialista torna impossível saber por que boutiques chiques francesas podem ter um nome em inglês enquanto suas contrapartidas nova-iorquinas possuem um nome em francês. Análises dessa espécie, que pertencem ao senso comum e podem atingir as raias do racismo ao atribuir essências biológicas ou culturais a práticas e padrões de

consumo que assumem complexos padrões de relacionamento, podem levar a erros de comparação não só entre sociedades diferentes como também a comparações errôneas dentro da mesma sociedade em períodos diferentes.

Tomando em conta casos específicos como o Brasil, onde o espaço social contém grande desigualdade, marginalização em massa e dificuldades de consolidação de uma ordem democrática, Souza, propõe aquilo que ele chama de *Gramática Social da Desigualdade Brasileira* destacando o que pode ser exigido ou não para analisar como se constituem os elementos inarticulados do “pano de fundo” brasileiro. Diferente do paradigma dominante nas ciências sociais do século XX, que considera o subdesenvolvimento social brasileiro característico de uma sociedade pré-moderna forjada por conceitos como personalismo, familismo e patrimonialismo, Souza sugere que o quadro de desigualdades se deve a um fator mais moderno que seria o rápido desenvolvimento que trouxe consigo modelos valorativos importados de “fora para dentro”, os quais ao invés de serem personalistas constituem-se justamente ao contrário, assumindo um ar impessoal com características de opacidade que tornam sua percepção difícil (SOUZA, 2004, p. 80).

Souza (2004) ao descrever a *Construção Social da Cidadania* fundamenta-se na impessoalidade do modernismo periférico como uma “mascara ideológica” que favorece uma desarticulação do pano de fundo dentro de uma concepção tayloriana de uma determinada parte da população que não consegue se adaptar à nova ordem competitiva por pertencer a um *habitus* dentro do sentido bourdiano que não favorece a formação de uma auto-estima suficiente para se sentirem membros úteis e estimáveis por fazerem parte de uma sociedade que vive num processo de expansão do racionalismo ocidental pela exportação dessas instituições a partir dos países do primeiro mundo como “artefatos prontos”, no sentido weberiano do termo. No seu terceiro capítulo, Souza analisa a obra de Florestan Fernandes que estuda porque o negro brasileiro se encaixa dentro desses critérios:

“Este aspecto é fundamental para meu argumento na medida em que o Florestan está pleiteando é, na realidade, aos meus olhos, atribuir à constituição e reprodução de um *habitus* específico, no sentido de Bourdieu a apropriação de esquemas cognitivos e avaliativos transmitidos e incorporados de modo pré-reflexivo e automático no ambiente familiar desde a mais tenra idade, permitindo a constituição de redes sociais, também pré-reflexivas e automáticas que cimentam solidariedade e

identificação, por um lado, e antipatia e preconceito por outro, o lugar fundamental na explicação da marginalidade do negro. Este ponto é central, posto que, se é a reprodução de um “habitus precário” a causa última da inadaptação e marginalização desses grupos, não é “meramente a cor da pele.” (SOUZA, 2006, p.158).

Para Souza (2006), a razão pela qual isso acontece encontra raízes históricas à medida que se compreende que o negro liberto foi abandonado pela sociedade brasileira desde a época da libertação dos escravos, fato que foi complicado mais ainda quando a população negra foi marginalizada do mercado de trabalho pelos imigrantes italianos. Dessa maneira, o negro passou a agir como um abandonado. Como a perspectiva do negro pode fazer parte do debate democrático sobre as políticas públicas? Em que sentido as políticas da diversidade tem ouvido os negros e estes têm participado das esferas democráticas. Em que sentido tal participação rompe com as práticas de produção da subcidadania ou acabam não tocando em seu cerne? Nesse sentido, a obra *Direito e Democracia*, Habermas propõe uma abordagem fundamental para se pensar a constituição do espaço democrático e a produção das políticas públicas e do direito.

2.1.1 Democracia, direito e teoria da ação comunicativa

Antes do advento da vida social moderna, a eticidade, composta não apenas por um conjunto de valores como também por atitudes e práticas correspondentes a esses valores, que permeava de maneira completa e uniforme todos os setores da sociedade, garantia que a maneira com que o trabalho era dividido, a posição social, as obras de arte e o papel dos homens e mulheres assim como a distribuição do poder e da riqueza, estava referido a uma visão global que determinava uma atitude unificada diante do mundo e dos acontecimentos naturais.

Da maneira contrária a essa eticidade única e tradicional, a sociedade moderna, através de uma diferenciação da racionalidade entre ações sociais, faz com que a religião, a arte, a política e a moral não admitem interferências entre si, impondo uma pluralidade de valores e práticas que culminam com a obrigatoriedade da existência de uma reorganização radical que dê conta dessa diversidade. Isso significa novas regras que permitem com que um número de diversas concepções políticas, visões de mundo e formas de vida, trazendo um sem número de tensões e conflitos entre as diversas lógicas próprias das várias esferas culturais de valor convivam de uma maneira estável, mesmo que precariamente. Esse problema envolve achar uma maneira de encontrar o que há em comum entre as pessoas, para em seguida, estabelecer um pacto social. Uma das estratégias é tomar como ponto de partida os indivíduos *antes* da instauração da sociedade, como o fizeram os franceses na revolução de 1789 ao se basearem em direitos *inalienáveis* a qualquer ser humano, como os direitos à liberdade, à propriedade, a segurança e a capacidade de resistir à opressão. É importante lembrar que esses direitos conferem ao ser humano uma força emancipatória, por voltar à idéia de uma única eticidade, só que desta vez fundamentada no respeito, ao invés da tradição. No entanto, apesar de parecer uma forma adequada para unir as pessoas o suficiente para a realização de um pacto social, as tensões e conflitos continuam, mostrando que é necessário que se estabeleça uma metodologia para a realização efetiva desse projeto.

Para Nobre (2008), Habermas inicia essa busca recorrendo primeiramente a um modelo social começando pela noção de uma *ação instrumental*, onde a ação orientada para o êxito, para o sucesso de produzir mercadorias segundo regras e critérios impessoais assegura a infra-estrutura para a circulação de bens exercendo

uma força que neutraliza as tensões e conflitos causados na sociedade pós-moderna orientada unicamente para a consecução de determinados fins de reprodução materiais previamente estabelecidos, pela ausência da ética unificante da sociedade tradicional. Um dos objetivos de Habermas (1997), na sua obra *Direito e Democracia* é descobrir um meio para atingir um grau de emancipação daqueles dominados pelo setor de domínio da vida social em que predominam as ações instrumentais, que apesar de tudo não elimina os potenciais de conflito e dissenso próprio das sociedades modernas, visto que essa ação instrumental apenas limita o campo de ação onde ela ocorre, deixando protegida a reprodução material da sociedade.

O que Habermas sugere para lidar com o dissenso é a “discussão racional, livre de impedimentos na qual as próprias regras da discussão são estabelecidas pelos participantes (NOBRE, 2008, p. 21), um tipo de ação que Habermas chama de *comunicativa*, que tem por objetivo não o êxito de cálculos utilitaristas e sim um grau de entendimento entre os participantes de uma discussão. Segundo Habermas (1994), essa é uma maneira que permite a reprodução simbólica da sociedade unida de tal forma a lidar de frente com as dificuldades da ação instrumental sem a qual o conflito e o dissenso se expressariam unicamente em termos de interesses inconciliáveis.

Para Habermas (1999) *O mundo da vida* (correspondente à ação comunicativa) e o *sistema* (que representaria na sociedade a ação instrumental). As instituições mais tipicamente sistêmicas são o mercado (organizado pela lógica do dinheiro) e o Estado (organizado pela lógica do poder). Nas sociedades tradicionais, o mundo da vida e o sistema encontravam-se mais acoplados tendo a éticidade tradicional como agente agregador. Com o advento do mundo moderno foi havendo

um desacoplamento desses dois mundos, colocando suas lógicas correspondentes em oposição, Por serem agora lógicas distintas, há uma oposição clara entre o mundo da vida e a lógica comunicativa e o sistema, com sua lógica instrumental. Eventualmente, a lógica sistêmica foi colonizando o mundo da vida. No entanto, ainda resistem bolsões de resistência à lógica instrumental, consistindo na maior parte, de ações informais pela mídia assim como redes de discussão que tentam colocar em cheque a lógica instrumental e às vezes jogá-la contra si mesma. No entanto, não basta apenas resistir à lógica instrumental, defendendo-se contra ataques colonizadores da razão instrumental. Nesse sentido, o objetivo visado pela emancipação da dominação é o e reduzir ao mínimo necessário o domínio de alguma medida inevitável para garantir com que o sistema continue com a reprodução material da sociedade, apenas agora com uma participação maior da lógica da comunicação do mundo da vida. Habermas (1997), na tentativa de achar uma maneira de pôr isso em prática, recorreu ao Direito como uma forma mediadora. No caso das cotas, tal sistema teórico possibilita uma abordagem normativa. Frente a tal abordagem, a recente teoria crítica busca ir além das concepções liberais e comunitaristas da democracia (FORST, 2010).

2.2 LIBERALISMO, COMUNITARISMO E A QUESTÃO DA JUSTIÇA

Um dos elementos importantes a constituir um pano de fundo para uma análise das questões de discriminação em relação à cor da pele e a admissão ao ensino superior no Brasil diz respeito aos tópicos que o autor Rainer Forst aborda em sua obra *Contextos da Justiça*. No seu trabalho, o autor acredita que “uma análise crítica da controvérsia entre o liberalismo e comunitarismo possibilita trazer

algum esclarecimento dos conceitos fundamentais de uma teoria da justiça.” (FORST, 2010).

Para tal fim, Forst coloca primeiramente que as normas provenientes de um sistema de justiça precisam tanto ser imanentes quanto transcendententes em relação ao contexto. Em seguida, essas normas precisam reivindicar validade para as instituições e as autocompreensões de uma comunidade específica e ser um espelho moral para essas ao mesmo tempo. Finalmente, essas normas precisam estar vinculadas à sociedade e escapar ao mesmo tempo do relativismo. Colocadas essas exigências dentro da questão das normas relativas à admissão ao ensino superior que pudessem ser consideradas como justas, essas teriam que surgir da própria contextualidade à que pertencem, usando como modelo a gramática da construção social da cor de José D’Assunção Barros e principalmente a gramática da construção da subcidadania de Jesse Souza que contribuem para o esclarecimento da estigmatização e preconceito que resultam na exclusão social, invisibilidade ou opacidade daqueles que sofrem do processo de discriminação, como já foi elaborado antes nesse trabalho, obedecendo a uma orientação de cunho essencialmente moral, evitando as armadilhas tanto do utilitarismo quanto do relativismo. Acima de tudo, essas normas precisam estar firmemente colocadas dentro das comunidades que compõem uma sociedade, permitindo o diálogo aberto entre seus componentes sem desrespeitar as liberdades fundamentais de cada um, escapando ao mesmo tempo de concepções atomísticas, baseando-se num equilíbrio entre subjetividade e intersubjetividade ao colocar a política do reconhecimento como um dos seus temas centrais.

Para realizar essa obra crítica e contracrítica entre o liberalismo e o comunitarismo, Forst (2010, p. 12) lança mão de quatro planos conceituais:

primeiramente através da crítica da concepção atomista das teorias liberais; em segundo lugar, a crítica da pretensão da neutralidade dos princípios liberais da justiça e do direito e da prioridade dos direitos individuais frente ao bem comunitário. Em terceiro lugar, Forst faz a crítica da força insuficientemente ética das concepções liberais da comunidade política e finalmente o autor faz uma crítica das teorias universalistas da moral.

Forst usa esses quatro planos conceituais para armar uma proposta de análise sistemática desses conceitos. O ponto de vista comunitarista, (diferente do liberalismo que ele descreve como indiferente ao contexto), mostra-se como uma tese segunda a qual as pessoas estão sempre vinculadas à comunidade e os princípios de justiça vinculada ao contexto (na visão de Forst, até de uma maneira obcecada), revelando a necessidade de se esclarecer quais os conceitos da pessoa e da comunidade que estão na discussão. Para tal, o autor apresenta quatro conceitos diferentes de pessoa e de comunidade:

“A discussão em torno da constituição do *eu* [self] desenrola-se em torno do conceito de *pessoa ética* (como membro de uma comunidade ética constitutiva da identidade), que deve ser distinguido do conceito de *pessoa de direito* [*Rechtsperson*] (como membro de uma comunidade de direito admitido com direitos subjetivos), o qual é central na questão da neutralidade do direito. Os problemas de legitimação política e de integração referem-se por sua vez, à compreensão correta da cidadania (como pertencimento a uma comunidade política de cidadãos/cidadãs responsáveis politicamente), enquanto na discussão em torno do universalismo moral e do contextualismo o conceito de *pessoa moral* (e o da comunidade moral de agentes moralmente autônomos) desempenha um papel fundamental (FORST, 2010, p.13).

A diferenciação desses planos conceituais e normativos permite distinguir qual contexto normativo é referida numa determinada questão, desdobrando o projeto de uma teoria de justiça, ao determinar que diferentes conceitos de cidadania estejam em oposição num caso específico. Tomando como exemplo o caso das cotas universitárias, a legitimidade da ação afirmativa será examinada do ponto de

vista da pessoa ética, da pessoa de direito, do cidadão e da pessoa moral (FORST, 2010, p. 13) Dessa maneira, problemas como as cotas raciais e outros similares, podem ser discutidos dentro dos argumentos liberais e comunitaristas de forma horizontal (ou seja, num mesmo plano), podendo-se distinguir qual contexto normativo é referido nas diversas questões e como posições contrárias podem ser compreendidas.

Com isso, é possível determinar com mais precisão, primeiro os pontos de diferença (com o que se evitam equívocos que surgem da mistura de questões diferentes); segundo, quais critérios devem ser aplicados nos contextos particulares e, terceiro, como esses contextos, cuja diferenciação conceitual não deve ser entendida no sentido de uma disjunção, vinculam-se uns com os outros. Assim o projeto de uma teoria da justiça desdobra-se em quatro estágios (perpassando verticalmente os problemas particulares), que, essa é a tese central do livro, levam adequadamente em conta esses quatro contextos da justiça, sem reduzi-los uns aos outros.” (FORST, 2010, p.13).

Para Forst, a teoria do reconhecimento apresenta-se como forma de ir além do liberalismo e do comunitarismo.

2.3 A QUESTÃO DO RECONHECIMENTO

Como pode ser constatado até esse momento, o posicionamento social de uma determinada classe ou pessoa dentro de um sentido reificado, assim como a noção individual e coletiva de um senso de identidade, depende em grande parte das suas relações com a produção. Até os dias de hoje procura-se definir e defender um conceito emancipatório e humano de trabalho. Além do número enorme de trabalhadores sujeitos ao processo alienante da produção, existe um número crescente da população que luta por ocupações capazes de dar-lhes condições de mera subsistência, acrescida a outra parte, que é obrigada a trabalhar em condições precárias e desregulamentadas. Finalmente, existem aqueles que são ameaçados pela rápida desprofissionalização e terceirização de seus postos de trabalho

(HONNETH, 2008). À medida que esses fenômenos crescem e decrescem, proporcionalmente, o foco da atenção intelectual no sentido sócio-teórico se estabelece, influenciando dessa maneira uma teoria crítica da sociedade, antes interessada nas particularidades da relação de produção no sistema capitalista e agora ocupada com questões relativas à integração política e aos direitos de cidadania. Essa retirada do mundo do trabalho da reflexão crítica não corresponde de modo algum à opinião vigente da população (HONNETH, 2008), atingindo não somente o mundo vivido, podendo assumir uma dimensão normativa, de tal forma que as necessidades, angústias e esperanças dos atingidos nos sensibilizem e nos mobilizem.

Honneth (2008) concebe o reconhecimento como provindo de uma luta entre a pessoa e seus interlocutores. Primeiramente ele considera o jovem Hegel em seu *sistema de eticidade*, propondo que essa teoria seja retomada do ponto em que Hegel a abandonou. Em seguida, ele busca apoio empírico em Mead e Winnicotte através de uma psicologia de desenvolvimento social e pessoal através de amor, direitos e solidariedade. Finalmente, Honneth (2008) estuda o uso do reconhecimento dentro de uma teoria social, onde lutas históricas e sociais são vistas como combinações entre orientações utilitárias e morais, as quais, por sua vez, geram novas necessidades e abordagens.

No mundo antigo, principalmente no âmbito do pensamento aristotélico, as relações humanas não eram compreendidas apenas dentro de um contexto econômico. Havia uma corrente que desejava que o convívio entre as pessoas fosse constituído por um compartilhamento de virtudes, constituindo uma comunidade ética chamada *polis*.

No ponto de partida de tal concepção teleológica do homem, a doutrina tradicional da política colocou a tarefa de perscrutar e determinar teoricamente a ordem ética do comportamento virtuoso, no interior da qual a formação prática e mesmo pedagógica do indivíduo podia tomar o curso mais conveniente; daí a ciência política ter sido também uma doutrina da vida boa e justa, ao mesmo tempo em que o estudo das instituições e das leis adequadas (HONNETH, 2003, p.32).

No fim da Idade Média e durante a Renascença, duas mudanças drásticas afetaram a sociedade: Uma ênfase maior em atividades econômicas e a transformação do conceito de virtude para uma atitude de auto-conservação. Dessa maneira, a doutrina política clássica transformou-se em filosofia política moderna.

Nos tratados políticos que escreveu no papel de diplomata exonerado de Florença, Nicolau Maquiavel se desliga de todas as premissas antropológicas da tradição filosófica ao introduzir o conceito de homem como um ser egocêntrico, atento somente ao proveito próprio. Nas diversas reflexões que Maquiavel realiza sob o ponto de vista de como uma coletividade política pode manter e ampliar inteligentemente seu poder, o fundamento da ontologia social apresenta a suposição de um estado permanente de concorrência hostil entre os sujeitos: visto que os homens impelidos pela ambição incessante de obter estratégias sempre renovadas de ação orientada ao êxito, sabem mutuamente do egocentrismo de suas constelações de interesses, e se defrontam ininterruptamente numa atitude de desconfiança e receio (HONNETH, 2003, p.33).

Apesar de não apresentar um fundamento teórico sólido, Maquiavel lançou a idéia de que o campo de ação social consiste numa luta eterna pela conservação da integridade física. Cento e vinte anos mais tarde, Thomas Hobbes transforma essa idéia numa hipótese cientificamente fundamentada. Movido pelo pensamento mecanicista prevalente na época, e inspirado pelas idéias de Maquiavel sobre a natureza hostil do homem, idealizou um *contrato social*, onde a única maneira de evitar a barbárie era a submissão das pessoas a um poder central. Essa temática foi retomada no contexto da Filosofia das Luzes. Para Taylor, o iluminismo:

Era uma visão do homem como sujeito de desejos egoístas em relação à qual a natureza e a sociedade meramente fornecem os meios de satisfação. Era uma filosofia utilitária no âmbito ético, atomista em sua filosofia social, analítica em sua ciência do homem, uma filosofia que tinha por intuito uma engenharia social científica para reorganizar os homens e sociedade e trazer-lhes a felicidade por meio de um ajustamento mútuo perfeito (TAYLOR, 2005, p. 12).

Em 1802, Hegel retoma o modelo de uma luta social entre os homens, porém dentro de uma temática diferente, colocando um elemento de intersubjetividade que não foi mencionado em Maquiavel e nem Hobbes. Na sua obra *Fundamentos do Direito Natural* é posta a questão “de que maneira devem estar constituídos os meios categoriais com apoio nos quais se pode elucidar filosoficamente a formação de uma organização social que encontraria sua coesão ética no reconhecimento solidário da liberdade individual de todos os cidadãos?” (HONNETH, 2003, p.42).

Hegel, ao examinar as repercussões do crime sobre a identidade da vítima, ressalta que quando alguém é assim agredido, sente-se ameaçado na sua própria integridade, modificando o conceito de honra do *ancien régime*. Para Honneth:

Um indivíduo só está em condições de identificar-se integralmente consigo mesmo na medida em que ele encontra para suas peculiaridades e qualidades aprovação e apoio também de seus parceiros na interação: o termo honra caracteriza, portanto, uma relação afirmativa estruturalmente ligada ao pressuposto do reconhecimento intersubjetivo da particularidade sempre individual (HONNETH, 2003, p.56).

Hegel extrai do conceito aristoteliano de *polis* três fundamentos básicos para sua nova teoria: Em primeiro lugar ele usa uma analogia de “unidade viva da liberdade universal e individual” para a sociedade, provindo não de uma restrição recíproca dos espaços privados da liberdade e sim a possibilidade de uma realização da liberdade por todos os indivíduos (Honneth, 2003, p.41). Em segundo lugar, além das leis que existem, a prática da liberdade individual e coletiva deve ser exercida na coletividade como *médium* social, assegurada pelos costumes

Sittlichkeit (TAYLOR, 2005, p. 107). Em terceiro lugar, Hegel coloca como membro importante de sua concepção de *polis* uma esfera que ele determina como sistema de propriedade e direito mediadas pelo mercado e pelos interesses dos indivíduos particulares como outro espaço ético. Dessa maneira, diferente dos conceitos atomistas de Hobbes e Maquiavel, toda teoria filosófica da sociedade tem que partir dos vínculos entre os sujeitos e não dos sujeitos em si. Dessa forma, Hegel parte para um modelo onde a intersubjetividade faz do reconhecimento uma parte íntegra da vida em comum, abrangendo níveis que vão desde as relações íntimas, passando pelos direitos coletivos e chegando ao reconhecimento público. Dessa maneira, Hegel vê o ato criminoso como ferindo uma pessoa em três dimensões: primeiramente na sua integridade, depois nos seus direitos e finalmente em sua honra.

Existem diversas formas de reconhecimento mútuo no que concerne o “como” e “o que” da confirmação prática. Hegel, através de seu *sistema de eticidade*, parte da intersubjetividade como ponto focal do processo de reconhecimento. Uma pessoa pode reconhecer-se apenas através do outro. No plano individual a pessoa pede reconhecimento dentro do espectro de suas carências afetivas (concretas) que ocorre dentro da família e outras relações íntimas como amizade, amor sexual etc. Como pessoa autônoma formal, o reconhecimento ocorre dentro da sociedade civil, através de seus direitos. Já no sujeito em relação às suas particularidades individuais, a forma de reconhecimento se dá através da solidariedade que ocorre no âmbito do Estado (TAYLOR, 2005, p.60).

Honneth (2003) questiona o modelo conceitual de Hegel em três pontos: primeiramente se a seqüência ordenada de etapas sucessivas de reconhecimento resiste a considerações empíricas, ou seja, é mesmo assim que as pessoas formam

seu autoconhecimento? Será possível chegar a alguma forma de plenitude sem passar por todas essas etapas? Segundo, é possível demonstrar formas de desrespeito que correspondem a essas etapas evolutivas? Terceiro, existem exemplos históricos e sociais de que essas formas de desrespeito foram de fato causas de conflitos comprovados? (HONNETH, 2003, p. 122). As fontes básicas que Honneth usou para responder essas perguntas estão em Winnicotte e Mead.

Em *Mind, Self and Society* (1934) George Herbert Mead (in HONNETH, 2003), fornece um substrato sócio-psicológico de natureza empírica, mostrando como a mente individual e o self derivam de processos sociais, colocando a comunicação como fundamental para a ordem social, estando até antes do desenvolvimento individual. Dessa forma podemos ver que enquanto Taylor fornece direção para práticas públicas em relação ao reconhecimento, Honneth fornece substratos para a análise do significado do reconhecimento e sua base intersubjetiva.

A psicologia social de Mead permitiu acrescentar à “luta por reconhecimento” de Hegel uma concepção pós-metafísica e naturalista conferindo-a com pretensões normativas, à medida que tenta esclarecer os processos de mudança social tomando como base o conhecimento recíproco, ao destacar a importância das relações intersubjetivas como essenciais na formação do self. Visto dessa maneira, “o processo de individuação está ligada ao pressuposto de uma ampliação simultânea das relações de reconhecimento mútuo (HONNETH, 2003, p. 156).

Para Honneth (apud BLUNDEN, 2003), o reconhecimento constitui um processo envolvendo três fases, levando o conceito hegeliano adiante, tomando em conta como o indivíduo se avalia. Primeira fase é a necessidade do amor, que confirma a confiabilidade em si, colocada em seus sentidos e percepção de suas necessidades, criando a base da auto-confiança; segunda é a necessidade de direitos, através da qual se aprende a reconhecer os outros como seres independentes com direitos iguais, criando a base para o auto-respeito e a última

que é a necessidade de reconhecimento como uma pessoa singular através de suas articulações sociais, criando a base para a auto-estima.

Além do plano individual, Honneth vê a luta por reconhecimento num sentido social mais amplo, onde experiências pessoais de desrespeito são interpretadas como experiências de um grupo inteiro, resultando em exigências coletivas por relações ampliadas de reconhecimento.

2.3.1 Reconhecimento, distribuição e participação

As políticas sociais constituem formas de interferência do Estado que têm por objetivo a manutenção das relações sociais dentro de uma determinada forma que pertence a uma concepção específica de sociedade. Colocando, dentro da concepção capitalista, o Estado age como o regulador das relações sociais “a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto, a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe” (HÖFLING, 2001). Para Fraser (2003) , pensadores que se mantêm dentro da tradição marxiana afirmam que esta categoria de distribuição ignora a injustiça ao esquecer as relações de produção, deixando de problematizar a exploração e dominação inerentes ao capitalismo. Por outro lado, a mesma autora ressalta que o hábito de associar a redistribuição com “políticas de classe”, torna invisíveis injustiças econômicas relacionadas a gênero e cor da pele, por exemplo. Da mesma forma, o reconhecimento com “políticas de identidade” obscurece algumas demandas de reconhecimento de classe que não têm como objetivo principal a redistribuição econômica, tornando necessária dessa maneira, uma nova óptica para explorar a relação entre redistribuição e reconhecimento, que, em sua opinião, perde o caráter exclusivo entre ambos e passa a adquirir uma articulação entre os dois onde redistribuição e reconhecimento são retro-alimentares.

(FRASER, 2003, p. 12). Para elucidar essa questão a autora adota uma estratégia inicial de deixar de lado temporariamente a incongruência que surge quando se examina as origens do conceito de redistribuição, que vem de uma tradição liberal em contraposição às origens das teorias do reconhecimento que se derivam da “filosofia hegeliana, especificamente a fenomenologia da consciência”⁴ para analisar, na sua maneira de pensar, a falsa antítese entre distribuição e reconhecimento. Fraser discute os problemas relacionados com a filosofia moral na redistribuição e reconhecimento como pertencentes a categorias filosóficas normativas que remetem a quatro questões básicas: 1) O reconhecimento é realmente uma questão de justiça ou é um problema de auto-realização? 2) A justiça distributiva e o reconhecimento são dois paradigmas distintos, *sui generis* ou podem ser contidos um no outro? 3) Como podem ser distinguidas exigências justificadas das não justificadas em questões de reconhecimento? 4) A justiça requer para o reconhecimento a distinção entre grupos de pessoas ou será que o reconhecimento dos direitos humanos é suficiente? Essa discussão, apesar de ser vital para uma completa compreensão das questões envolvidas, escapa das finalidades desse trabalho. No entanto, seu desenvolvimento pode ser encontrado em (FRASER, 2008, p.26-48).

Ao invés de analisar de início os aspectos filosóficos da questão, ela adota uma abordagem que consiste em estudar essa suposta antítese sob a ótica das versões populares de justiça que ela denomina de “*folk paradigms of justice*” (FRASER, 2008, p.26-48), usadas para informar debates atuais na sociedade civil, sob a forma de paradigmas tacitamente construídos através de pré-conhecimentos por atores políticos assim como aqueles envolvidos em movimentos sociais. Ao reconstruir esses paradigmas de reconhecimento e redistribuição, Fraser tenta contornar o problema do porque e como essas perspectivas se colocam como

entidades mutuamente em oposição nas questões políticas da atualidade. Dentro dessa óptica, a distribuição e o reconhecimento são associados a movimentos sociais específicos, de forma que a concepção de redistribuição está freqüentemente associada às políticas de classe enquanto o conceito do reconhecimento está ligado a políticas de identidade, estando equacionadas com lutas sobre gênero, nacionalidade etnicidade e “raça”. Em seguida, Fraser, ao invés de conceber a redistribuição e o reconhecimento como conceitos antagônicos, coloca-os como pólos distintos de uma mesma perspectiva de justiça social (FRASER, 2008, p.12). Dessa maneira, o conceito de redistribuição pode abranger tanto orientações políticas centradas na questão de classe, como o liberalismo tipo “New Deal”, democracia social e socialismo quanto àquelas formas de feminismo e anti-racismo que se focalizam em soluções que envolvem reformas econômicas, ampliando assim o campo conceitual de redistribuição. De maneira correspondente, o reconhecimento também sofre uma ampliação do seu conceito, pois além de incluir questões que procuram revalidar identidades discriminadas, também podem combater tendências que rejeitam o “essencialismo” de algumas políticas de identidade tradicionais. Visto dessa forma, o paradigma popular de redistribuição e reconhecimento passa a possuir quatro categorias distintas: primeiramente, os dois paradigmas assumem duas concepções diferentes de injustiça (injustiças sócio-econômicas são examinadas juntamente com injustiças culturais); em segundo lugar, esses dois paradigmas representam parâmetros diferentes para os remédios das injustiças a eles ligados (reestruturação econômica acompanha mudanças culturais e simbólicas); em terceiro lugar, dentro da perspectiva da redistribuição, passam a existir categorias distintas de coletividades que sofrem injustiças: como “as classes dentro do paradigma marxiano da classe trabalhadora que vendem sua força de

produção em troca de meios de subsistência” assim como coletividades com características de classe, compreendendo grupos de imigrantes ou minorias étnicas que podem ser definidas como uma “subclasse” (FRASER, 2008, p. 14). De uma maneira mais ampla, como já mencionada anteriormente dentro do contexto da gramática da desigualdade de Jesse Souza, também pode ser incluído aquele grupo de pessoas que sofre discriminação por serem pertencentes ao “habitus precário”, ao não atender às demandas daqueles que fixam os objetivos para que um grupo social possa ser considerado produtivo e útil numa sociedade moderna e competitiva.

Outro conceito importante provindo da obra de Nancy Fraser com relevante interesse na questão das cotas raciais é o da *participação*, uma norma que permite com que todos os membros adultos de uma sociedade interagem a partir de condições morais iguais. Para que isso se torne possível é necessário primeiramente uma *condição objetiva*, na qual que a distribuição de recursos materiais assegure a independência da “voz” de cada um, sem a presença de qualquer arranjo social que institucionaliza a privação, exploração, disparidades grosseiras de riqueza e renda, assim como do tempo livre que sua participação exige. Igualmente necessária para a participação é a *condição intersubjetiva*, que exclui padrões de valores institucionalizados que sistematicamente negam a alguns atores o status de parceiros por inteiro, tanto por uma excessiva diferenciação quanto pela negação de suas distinções. Fraser exemplifica essa condição no caso das mulheres, que apesar de terem nominalmente o direito de participar em uma discussão ainda sofrem discriminação por serem menos ouvidas do que os homens além do fato de que sua maneira natural de expressão seja usada para classificá-las de uma maneira que diminua o valor da sua participação.

Dessa maneira, Fraser supera a noção de que distribuição e reconhecimento sejam categorias distintas passando esses dois conceitos a pertencer a uma categoria totalizada, onde reconhecimento e redistribuição sejam condições necessárias para a existência da categoria de participação.

Honneth (apud FRASER 2003), por outro lado, argumenta que ao se orientar normativamente políticas de Estado apenas a demandas publicamente percebidas, se deixa de fora outras demandas que não foram capturadas pela atenção pública, como é o caso das mães solteiras ou pessoas desempregadas, entre outros exemplos. Dessa maneira, este autor toma a redistribuição uma consequência do reconhecimento. Sua atenção se dirige então, a fontes morais motivacionais de descontentamento e resistência (FRASER, 2003, p. 125).

Voltando aos argumentos que propõem uma nova visão sobre a questão das cotas raciais para admissão no ensino superior brasileiro, fica evidente que a discussão sobre aquelas políticas públicas que visa apenas dizer “sim” ou “não”, representam uma falsa antítese, como acima discutido, perdendo a perspectiva da totalidade do problema encerrado na questão da subcidadania.

O multiculturalismo tem se tornado um aspecto cada vez mais importante de sociedades modernas. Essa é uma das bases da discussão da política do reconhecimento. Nos Estados Unidos, através do grupo dos afros descendentes, assim como da imigração crescente de povos de origem latina e asiática, além dos grupos indígenas, tem-se apresentado um desafio cada vez maior ao ideal democrático-liberal que permeia o pensamento moderno, criando uma tensão entre os direitos universais aplicados a cada indivíduo e os direitos políticos de grupos minoritários e étnicos.

Além de ser uma força motriz na formação da identidade, o reconhecimento também se manifesta no âmbito da política, podendo ser necessário tanto num sentido mais amplo, como se vê na formação do nacionalismo, quanto em áreas mais restritas, como nos grupos minoritários ou subalternos. Tanto num grupo quanto outro, o reconhecimento está ligado a como uma pessoa ou grupo de pessoas se define. Dessa maneira, a falta de reconhecimento causa grave lesão na identidade e dignidade de um indivíduo, ou grupo de indivíduos.

“A exigência de reconhecimento adquire certa premência devido à suposta relação entre reconhecimento e identidade, significando este último termo qualquer coisa como a maneira como uma pessoa se define, como é que suas características fundamentais fazem dela um ser humano. A tese consiste no fato de a nossa identidade ser formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes pelo reconhecimento *incorreto* dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas ser realmente prejudicadas, serem alvos de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam refletirem uma imagem limitativa de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos. “O não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto podem afetar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe.” (TAYLOR, 1994, p.45).

Nessa perspectiva, em uma pessoa não reconhecida, sua auto-depreciação se torna um instrumento de sua própria opressão, marcando-a de uma forma cruel, subjugando-a através de um sentimento incapacitante de ódio contra ela mesma. Em outras situações, o não reconhecimento ou reconhecimento incorreto pode trazer um estado de apatia e aparente docilidade, como já foi observado em povos escravizados.

Para Taylor (1994), o desenvolvimento da noção moderna de identidade deve incluir alguma política de diferença, onde se exige o reconhecimento da identidade única de cada indivíduo ou grupo. Tanto a noção de dignidade quanto a política de diferença possuem uma base universalista, pois todas as pessoas devem ser reconhecidas pelas suas identidades únicas. A singularidade não pode ser ignorada,

disfarçada ou diluída numa identidade dominante ou de maioria. Nesse sentido, grupos distintos como afros descendentes, asiáticos ou pertencentes a uma determinada religião que guarda um aspecto minoritário ou diferente da maioria precisam de políticas públicas que garantem a manutenção de sua singularidade. Em outras palavras, a exigência universal na política de diferença estimula um reconhecimento da especificidade. Assim, os membros desses grupos terão certos direitos e poderes de outros cidadãos, chegando até o direito de auto-administração.

Dessa forma a exigência do reconhecimento igual é inaceitável, não porque culturas possuem um valor diferente, mas porque existe um imperativo moral para tal, fundamentado na presunção de valor igual.

2.4 TEORIA DA JUSTIÇA E AÇÕES AFIRMATIVAS

Desde o surgimento do liberalismo a eliminação das desigualdades sociais é uma preocupação constante, sobretudo pela dificuldade em distinguir entre *desigualdades sociais* e *diferenças sociais*, que têm por base um juízo de superioridade e inferioridade entre grupos, camadas ou classes sociais que assume uma dimensão normativa complexa que pode ser chamado de “princípio de variabilidade jurídica.” (SILVÉRIO, 2002).

Segundo Oliven (2009), o termo *ação afirmativa* refere-se a um conjunto de políticas públicas criadas para a proteção de minorias que tenham sofrido ações discriminatórias no passado, removendo barreiras, formais ou informais, que impeçam esses grupos de terem acesso ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. As ações afirmativas surgiram pela ineficácia do *Princípio Geral da Igualdade*, como um conceito formal, de abrigar indivíduos socialmente desfavorecidos o suficiente para garantir oportunidades iguais em concorrência com

aqueles mais favorecidos. Segundo esse princípio, “a lei, genérica e abstrata, deve ser igual para todos, sem qualquer distinção ou privilégios devendo o aplicador fazê-la incidir de forma neutra sobre as situações jurídicas concretas e sobre os conflitos inter-individuais.” (GOMES, 2001). Assim concebido, o princípio da igualdade incidirá sobre o indivíduo, conforme uma visão atomista da sociedade, tornando-o um membro de uma totalidade maior.

Originariamente, as ações afirmativas aparecem na legislação trabalhista americana de 1935 (*The National Labor Relations Act*), não em relação à raça, religião ou fatores discriminatórios correlatos, mas a respeito de discriminações contra sindicalistas ou operários sindicalizados. Um empregador que praticasse tais atos teria que parar a discriminação e colocar as vítimas onde elas estariam se não tivessem sido discriminadas (GUIMARÃES in SILVA, 2003). No entanto, foi a partir dos meados do século XX, que as ações afirmativas atingiram seu ápice como tentativas de combate à discriminação racial. Essa intervenção estatal efetuada pelo governo norte-americano resultou da pressão exercida por grupos oriundos do “movimento negro”, protagonizadas por Martin Luther King, Malcolm X e grupos radicais como “as panteras negras” efetuando profundas mudanças nas leis e atitudes norte-americanas. As ações afirmativas requeriam que os empregadores tomassem medidas para acabar com as práticas discriminatórias, influenciando as decisões sobre o emprego numa base neutra em relação à raça. Em 1961 durante o governo John F. Kennedy, foi estabelecido um comitê para estudar a questão das oportunidades iguais no mercado de trabalho. Em 1965, o presidente Lyndon Johnson passa a exigir das empresas que recebiam contratos do governo federal um tratamento não discriminatório no emprego e um programa de ações afirmativas que visassem combater os efeitos da discriminação passada. Pouco tempo depois o

gênero passou a figurar em ações afirmativas. Em 1972, as mesmas exigências passaram a vigorar nas instituições educacionais.

Essas concepções de ação afirmativa, que tem inspirado muitas decisões de cortes americanas, contêm um sentido reparatório, ao inspirar-se no centenário conceito inglês de equidade (*equity*), que significa administrar a justiça de acordo com o que é justo numa situação particular. Nessa perspectiva, esse tipo de ação afirmativa adquire uma natureza compensatória que tem a função de ressarcir os danos causados por pessoas físicas, jurídicas ou mesmo pelo poder público a grupos sociais discriminados por uma maioria. Fundamental à noção da ação afirmativa compensatória é o requerer que somente os responsáveis sejam penalizados e que as vítimas reais, reconhecidas individualmente, sejam ressarcidas. Essa concepção de ação afirmativa poderia no mínimo dar conta de atos discriminatórios no plano individual, com compensação correspondente para injúrias dessa natureza no plano isolado, mas o racismo e discriminação geral de grupos minoritários poderão ser compreendidos numa ótica maior quando se vê o próprio Estado como contribuinte à discriminação, ao assumir uma postura neutra. Isto pode ser constatado primeiramente pelo fato de que proibir alguém de ser um discriminador é pouco quando o ato discriminatório surge do inconsciente coletivo na forma de um quadro social com raízes profundas, resquícios da tradição milenar, talvez até característica, do ser humano em estabelecer uma lógica comportamental baseada em dominação e submissão, que se estende desde o comportamento individual até o nível social. Como visto acima, características individuais como a cor da pele, cor dos olhos, altura e outras características semelhantes passam a ter um significado social aprendido em função de um desenrolar histórico e mantido por práticas sócias. Para Gomes (2001), tratar a discriminação dessa maneira apenas

veda a desigualdade ou invalida um comportamento motivado por preconceito manifesto, que não é a mesma coisa que garantir a igualdade jurídica. Soluções propostas para a resolução desse dilema variam desde propostas radicais, como a adoção de uma postura ativa, através de ações afirmativas coercitivas, a posições distributivas mais afinadas com princípios liberais. A diferença entre os dois é que no primeiro caso o Estado sai de uma posição neutra, passando a defender a postura proposta.

Para Heller (1998), essas duas posturas consistem naquilo que a autora chama de *justiça estática* e *justiça dinâmica*. Na justiça estática, quando uma regra ou norma é aceita, ela valerá como consenso empírico a respeito da veracidade ou falsidade de uma declaração, devendo ser obedecida sem hesitação, uma vez declarada como verdadeira. Por outro lado, quando se declara que uma norma ou regra é injusta (justiça dinâmica), e propostas alternativas foram feitas, a verdade da declaração não pode ser verificada ou falsificada, apenas validada ou invalidada. Normas e regras podem ser invalidadas como injustas se suas críticas estão fundamentadas num critério normativo que contradiz as normas e regras a serem invalidadas. Ainda para esta autora “na justiça dinâmica pode-se reivindicar que uma norma ou regra seja substituída por outra supostamente mais justa, ou que uma norma ou regra seja redefinida.” (HELLER, 1998, p.166). O conceito mais estático de justiça corresponde àquilo que pode ser chamado de *conceito sociopolítico de justiça*, fundamentado dentro da estrutura de um entendimento de sociedade “científico”, onde considerações morais passam a ter um peso menor, em contraposição a um *conceito ético-político de justiça*, que corresponde àquilo que foi denominado por ela de justiça dinâmica. Os trabalhos de Rawls, Nozick e Dworkin são do seu ponto de vista, representativos do “conceito sociopolítico de justiça”.

Nozick distingue modelos históricos de modelos padronizados de justiça. De um modo geral, modelos históricos servem melhor ao propósito de revalidação, enquanto modelos padronizados servem melhor ao propósito de invalidação (embora até modelos padronizados operem normalmente com uma ou outra versão modernizada de direito natural e lei natural). Todos os modelos, padronizados ou históricos, têm recurso, em última instância, a uma interpretação de “liberdade” ou de “vida”. São diferentes e competitivos porque têm recurso tanto a um quanto a outro, porque interpretam os valores finais de formas diferentes. Preciso mencionar, à margem, que alguns dos desafios acreditam piamente que têm recurso à *igualdade* como valor final. Se Dworkin acredita que “respeito igual” é uma categoria de *igualdade*, está completamente equivocado. Respeito igual é igualdade de *respeito*, onde o valor supremo é respeito e não igual (HELLER, 1998, p.215).

O conceito de “justiça como equidade” de Rawls (2008), é parcialmente moldada tomando o utilitarismo como contraponto. Para tal, o autor esboça no primeiro capítulo de sua obra *Uma teoria da justiça* uma definição do que é a justiça colocando primeiramente qual seria o seu papel, seguido por aquilo que ele considera ser seu objeto e idéias centrais. Em seguida o utilitarismo é definido tomando como base seus conceitos fundamentais, argumentando principalmente dentro da concepção teleológica do utilitarismo. Rawls (2008) inicia declarando que a justiça como “virtude primeira das instituições sociais” é justa enquanto fundamentada na inviolabilidade daquilo que é justo para cada indivíduo da sociedade, independente do número de pessoas que possam ser beneficiadas na aplicação do contrário. Dessa maneira as liberdades da cidadania igual estão imunes a cálculos de interesses sociais ou políticos. Rawls (1984) propõe que a verificação desse conceito seja interpretada e avaliada à luz de uma teoria da justiça que tenha a equidade como seu ponto principal. A sociedade é vista como um empreendimento onde forças contraditórias como identidades de interesses, (caracterizado pela demanda de cooperação para a realização de objetivos que seria difícil de serem realizados no plano individual), e conflitos de interesses (devido ao fato de que as preferências individuais geralmente estão acima do coletivo)

fazem parte integral de sua estrutura. Para o autor, é necessário que o conjunto de princípios destinados à administração dos conflitos gerados por essas forças em oposição estejam colocados nas instituições da sociedade que se encarregariam de atribuir direitos e deveres assim como distribuir benefícios. Para que isso aconteça, duas coisas são necessárias, primeiramente é preciso que haja “uma concepção pública de justiça”, fundamentada num consenso geral sobre o que se considera justo onde “o desejo geral de justiça limita a busca de outros fins”, e uma disposição por parte das instituições em aplicar esses conceitos. Para Rawls (1984), a resolução do problema gerado pelo fato de que cada um tem sua própria concepção de justiça é atingida à medida que diferentes membros da sociedade possuidores de suas preferências pessoais estejam dispostos a encontrar pontos em comum em cada uma de suas concepções. Um acordo justo seria nas situações onde distinções arbitrárias são evitadas, havendo um equilíbrio apropriado entre as diversas preferências. Segundo, é necessária certa coordenação entre os diferentes membros de uma sociedade de tal forma que se encaixem entre si com eficiência e estabilidade sem que as expectativas legítimas de cada um sofram frustrações.

Ainda conforme Rawls (2008), a distribuição de direitos e deveres assim como a determinação da divisão de vantagens provindas da cooperação social, está na *estrutura básica*, que ele define como sendo as instituições que protegem liberdades básicas como a liberdade do pensamento e da consciência, assim como nos mercados competitivos, na propriedade privada dos meios de produção e na família monogâmica. Inerente a tal estrutura estão várias posições sociais que podem determinar as expectativas de vida daqueles nascidos dentro de um determinado nicho. “assim as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais do que outros. Essas são desigualdades muito profundas.” (RAWLS, 2008). É a

essas desigualdades que se devem aplicar os princípios da justiça social. Nesse tipo de contrato, os membros de uma sociedade, através de suas instituições, partem de uma posição original que os permite “cooperar em condições com as quais concordariam se fossem pessoas livres e iguais cujas relações mútuas fossem equitativas”. Tal arranjo confere ao mesmo tempo autonomia e o reconhecimento de obrigações auto-assumidas. Dessa maneira, uma vez que os princípios de justiça são decorrentes de um pacto original em situação de igualdade, não há como saber se o princípio da utilidade seria reconhecido. As desigualdades de riqueza e poder só serão justas se resultarem em vantagens recompensadoras para os membros menos favorecidos. O utilitarismo propõe exatamente o contrário, ou seja, o desfavorecimento de poucos se justifica quando resulta na maximização do bem para uma maioria. Para Sidgwick, “a sociedade está ordenada de forma correta e, portanto, justa quando suas principais instituições estão organizadas de modo a alcançar o maior saldo líquido de satisfação, calculado com base na satisfação de todos os indivíduos que a ela pertencem”. Se for razoável que um indivíduo faça agora um sacrifício para colher um saldo melhor depois, e se nesse processo não prejudique ninguém, porque não seria igualmente razoável que o mesmo princípio fosse estendido à sociedade como um todo? Visto dessa maneira, uma sociedade é justa e bem ordenada quando suas instituições elevam ao máximo o saldo líquido das satisfações. Para o utilitarismo, unir os princípios do justo e do bem seria possível adotando uma teoria teleológica, definindo o bem diferentemente do justo e depois definindo o justo como aquilo que eleva o bem ao máximo. As doutrinas teleológicas podem ser diferentes entre si dependendo de como o bem é definido. Sendo assim, se o bem é definido como sendo a excelência humana, temos o perfeccionismo; se o bem é definido como o prazer, temos o hedonismo; se o bem é

definido como felicidade, temos o eudaimonismo. Para estudar o utilitarismo clássico nesse contexto, Rawls define o bem como a realização de um desejo racional, tanto no plano individual quanto no coletivo. Para o utilitarismo clássico, não importa o modo como essa soma de satisfações seja distribuída entre os indivíduos, assim como também não importa como cada pessoa distribui suas satisfações ao longo do tempo, sendo a distribuição correta àquela que produz a satisfação máxima, e que nenhuma distribuição de satisfação é melhor do que outra, exceto que se deve preferir a distribuição mais igualitária como um critério de desempate. Em princípio, não há porque os ganhos maiores de alguns não possa compensar as perdas menores de outros ou que a violação da liberdade de poucos não possa ser justificada pelo bem maior compartilhado por outros. O utilitarismo parte do princípio de que uma escolha racional para um único ser humano é adotado por toda a sociedade, partindo do ponto de vista de um observador imparcial e aplicando-se o princípio da solidariedade. Dessa maneira, um grupo minoritário abdicaria de um direito em solidariedade a uma maioria. Kymlicka (2006) lembra que esse raciocínio poderia ser aplicado em reverso, onde uma maioria poderia igualmente solidarizar-se como uma minoria.

Gargarella (2008) analisa os argumentos de Rawls contra o utilitarismo: Ao contrário da concepção teleológica ou consequencialista do utilitarismo, Rawls defende uma concepção deontológica, onde a correção moral de um ato depende das qualidades intrínsecas desse ato e não de suas conseqüências. O primeiro argumento apresentado contra o utilitarismo consiste na idéia de que no plano individual, aceitar um sacrifício presente tendo em vista um ganho futuro é um ato razoável. No plano social, por outro lado, não seria igualmente razoável pedir para uma geração presente fazer sacrifícios em prol de gerações futuras. Também

irrazoável seria pedir para um setor da sociedade aceitar sacrifícios em prol de uma maioria. Consoante com a declaração de Rawls de que o utilitarismo não leva a sério as distinções entre pessoas, o utilitarismo recebe a crítica de que trata a sociedade como um todo, pondo de lado a individualidade das pessoas. Rawls também critica a posição utilitarista de que o bem-estar é o aspecto da condição humana que merece atenções normativas. Por exemplo, não seria justo que pessoas com gostos caros tivessem essas preferências subsidiadas por outras com gostos menos caros, pois cada um é responsável por suas preferências. Da mesma forma, o utilitarismo também pode ser criticado por possibilitar “preferências ofensivas” como o prazer que alguém pode ter ao discriminar ou restringir a liberdade dos outros. Outra crítica, também apoiada por Dworkin, ocorre quando o utilitarismo, em sua aspiração de manter-se neutra em relação ao conteúdo das preferências de cada um, permite que preferências externas entrem no cálculo de maximização, ao invés de preferências individuais, como por exemplo, grupos racistas que não querem que certos grupos não sejam tratados em pé de igualdade. Dessa maneira, “existem boas razões para sermos mais cuidadosos quanto àquela neutralidade, falta de preconceitos ou cegueira às diferenças definida pelo utilitarismo.” (GARGARELLA, 2008, p.10).

O utilitarismo e a justiça como equidade de Rawls mostram a forma como a questão da redistribuição via ação afirmativa tem seus limites na concepção liberal. Fraser critica a forma unilateral de se pensar o reconhecimento e a distribuição, e busca articulá-los com a necessidade da participação. Assim políticas públicas focadas apenas num dos lados tende a não produzir as transformações capazes de promover justiça tal como ela a compreende.

3. IDENTIDADE E RACISMO NO BRASIL

Em virtude dos avanços das ciências genéticas da era atual, fica claro que o conceito de raça não pode sustentar-se em fundamentos biológicos, no entanto a palavra persiste para descrever certas maneiras de pensar que embasam práticas sociais que servem como índice de status social, fazendo com que indivíduos ou grupos que compartilham determinadas características físicas sejam mais ou menos reconhecidos, colocando-os numa escala hierárquica dentro das estruturas sociais. Pensando assim, apesar de sermos todos brasileiros, alguns não são apenas considerados diferentes, como também desiguais. Dentro desse parâmetro, a palavra cor assume quase o mesmo significado que raça. O termo justifica-se inclusive para ser usado pelos grupos discriminados na sua luta por reconhecimento e direitos iguais, pois possuir certas “características físicas mais ou menos desejáveis corresponde a um tipo de passaporte para diferentes formas de inserção de cada pessoa no interior de uma determinada sociedade, incluindo a brasileira.” (PAIXÃO, 2008). Isso tem uma estreita correlação com a formação da identidade nacional, o que fica patente quando se analisa as políticas educacionais recentes e a forma como elas buscam reverter processos distorcidos de formação da identidade.

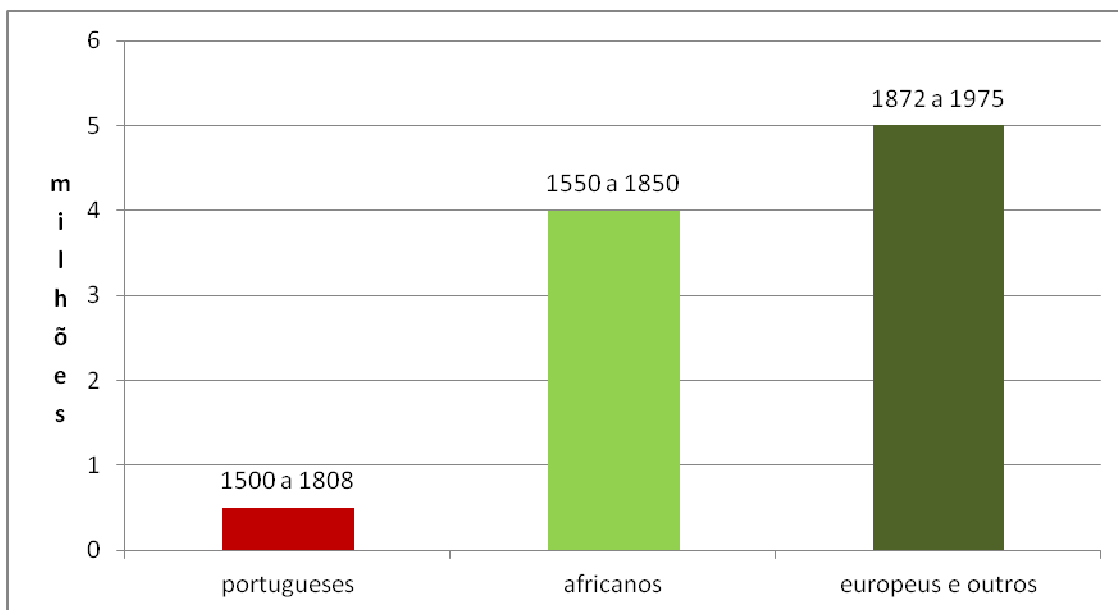
3.1 A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

Para melhor examinar essa questão, que poderia ser chamada de *A questão racial brasileira*, esse estudo se debruça num primeiro momento sobre a influência da diversidade sobre a identidade nacional, inicialmente com algumas palavras breves sobre as migrações forçadas ou não com o intuito de se criar um pano de

fundo para depois contrapor algumas idéias, como as de Queiroz (2002) entre outros, que vê a identidade nacional como sinônimo de identidade cultural através do compartilhamento de características culturais, vindas tanto de um momento sócio-econômico quanto de elementos históricos perenes, com outras concepções como a de Habermas (apud MAIA, 2005). Para este autor alemão, a identidade nacional depende daquilo que ele chama de patriotismo constitucional, onde a lealdade a uma nação não depende apenas de características culturais em comum, assim como lealdades políticas compartilhadas como também de princípios universais e institutos jurídicos consagrados nas Constituições contemporâneas.

Em seguida, serão estudados temas que abordam a relação entre mestiçagem e racismo como um fenômeno social, denominado por Santos (2005) como *Paradigmas explicativos da questão racial*, como o “branqueamento” da sociedade brasileira (Sívio Romero), a “democracia racial” (Gilberto Freyre), o racismo compreendido como resultado de uma rigidez na estrutura de classes (Florestan Fernandes), assim como outras idéias que estudam a distribuição de pessoas na hierarquia social através do binômio racismo/antiracismo (Carlos Hasenbalg).

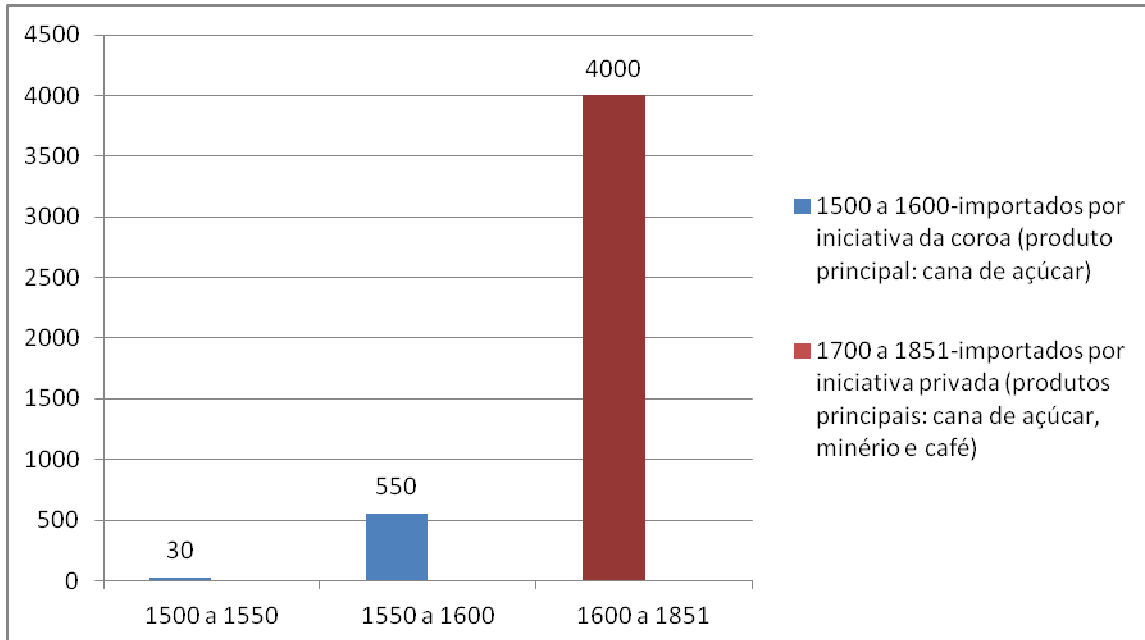
O Brasil é um país constituído por uma enorme diversidade étnica ancestral, apresentando uma grande variedade cultural distribuída por suas diversas regiões sendo isso o resultado de cinco séculos de imigrações e cruzamentos interétnicos provindos de três continentes: América do Sul (através dos ameríndios), Europa e África, ocorrendo em três ondas principais: A primeira onda de imigração foi de origem lusitana, ocorrendo depois de 1500. Essa fase durou até 1808, somando-se inicialmente com a segunda onda que era de origem africana, com cerca de 500.000 portugueses eventualmente aportando ao Brasil.

GRÁFICO 1 – AS TRÊS ONDAS DE IMIGRAÇÃO DA HISTÓRIA BRASILEIRA (EM MILHÕES)

Compilado a partir de: PENA S.J.D, BASTOS-RODRIGUES L, PIMENTA J.R. E BYDLOWSKI S.P. *DNA tests probe the genomic ancestry of Brazilians*. Brazilian Journal of Medical and Biological Research, (2009), 42: 870-876.

Uma segunda onda de imigração ocorreu no período entre 1550 e 1851 de maneira crescente, com a eventual chegada de cerca de quatro milhões de africanos ao Brasil para trabalhar nas plantações de cana e mais tarde, nas minas de ouro e diamantes assim como na lavoura do café (Gráfico2).

**GRÁFICO 2 – IMPORTAÇÃO DE ESCRAVOS AFRICANOS: 2ª ONDA DE IMIGRAÇÃO
(EM MILHARES E MILHÕES DE ESCRAVOS)**



Compilado a partir de: HOLANDA, SÉRGIO BUARQUE DE. *História Geral da Civilização Brasileira*, São Paulo: Difel, 2º vol, Tomo 1, 5ª edição, 1982.

Esse período representa o início da economia brasileira e sua relação com a mão-de-obra necessária para seu desenvolvimento. A partir dos meados de 1500, a economia colonial que dependia até então quase que exclusivamente do regime de escambo com os silvícolas tendo como objeto principal o tráfico da madeira, provou ser insuficiente para a manutenção da colônia. Por essa razão, a extração de madeira logo se somou ao plantio da cana de açúcar, trazendo consigo a necessidade de mão-de-obra, que naquela época era concebida apenas como provinda do trabalho escravo. Essa era uma prática característica desse período da história, como pode ser percebido na citação de Sérgio Buarque de Holanda das palavras de Manoel da Nóbrega e outros:

“Os homens que para aqui vêm”, verifica Nóbrega, no ano seguinte ao dia da sua vinda ao Brasil, “não acham outro modo senão viver do trabalho dos

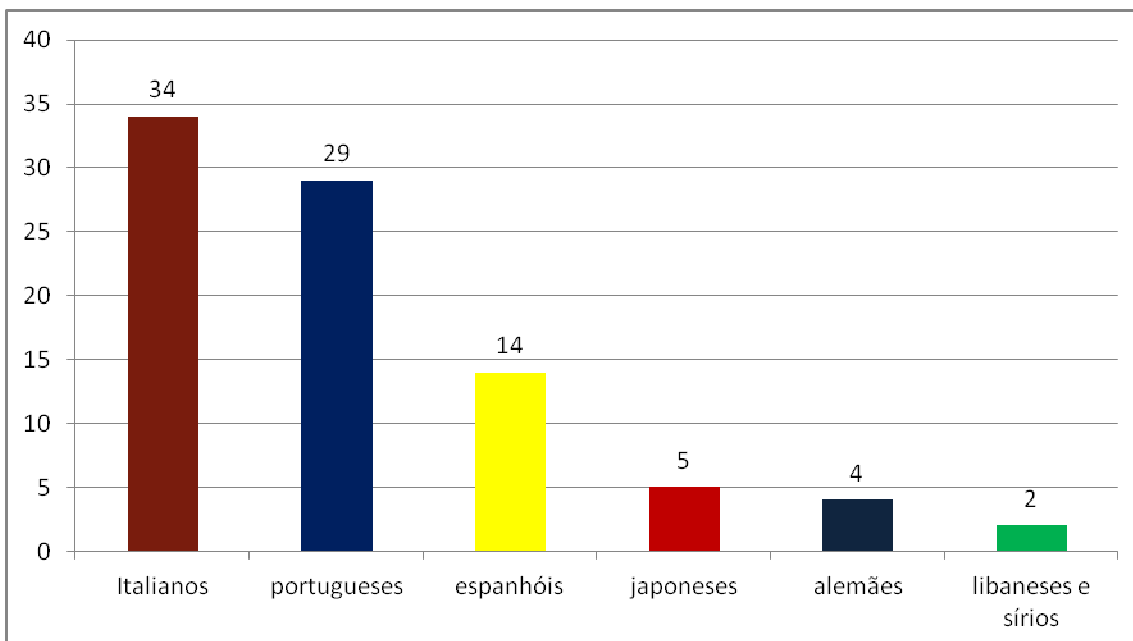
escravos”. E Magalhães Gandavo em 1570: “Se uma pessoa chega na terra a alcançar dois pares de escravos, ou meia dúzia deles, ainda que outra coisa não tenha de seu, logo tem remédio para poder honradamente sustentar sua família...Pois daqui se pode inferir quanto mais serão acrescentadas as fazendas daqueles que tiverem duzentos e trezentos escravos como há muitos moradores da terra que não têm menos desta quantia e daí para cima.” (HOLANDA, 1982, p. 182).

Entretanto, à medida que a atividade agrícola crescia, logo ficou evidente que o trabalho escravo dos indígenas era insuficiente para manter essa atividade economicamente viável, em parte por que os indígenas não mostravam a índole para o trabalho escravo e em outra por que, por serem os habitantes originais e legítimos de sua terra, facilmente fugiam, por conhecer bem seu território, além de ter o apoio de seus conterrâneos livres. O problema dos colonos ficou pior ainda a partir do momento em que os jesuítas passaram a exigir que os aborígenes fossem catequizados e não escravizados. Nesse período, o controle do mercado escravagista pertencia à coroa portuguesa, que preferia direcionar os escravos capturados para suas outras colônias, principalmente na Índia, onde era mais rentável sua presença. Isso provocou protestos constantes dos colonos até que a metrópole mandou uma partida de escravos negros para Salvador em 1550 “para se repartirem entre os moradores, descontando-se o seu valor dos soldos e ordenados destes.” (HOLANDA, 1982). Foi a primeira vez que um grupo de escravos negros chegou ao Brasil, sendo que até então, os negros existentes na colônia eram trazidos na “bagagem dos povoadores”, sendo eles de uso individual e doméstico. A partir de então, a concessão de escravos foi aumentando até que em 1559 um alvará, dirigido ao capitão da ilha de São Tomé, redigida pelo governador do Brasil permitiu com que cada senhor de engenho pudesse resgatar até 120 escravos do Congo. Nesse período, o Brasil já contava com cerca de 30.000 escravos. Esse número cresceu até cerca de 550.00 depois que a coroa portuguesa, nos fins do

século XVII, fechou seus portos nas Índias de Castela, cedendo seus direitos primeiro para os franceses e depois para os ingleses, eventualmente passando a iniciativa do mercado escravagista à iniciativa privada, se bem que já há algum tempo, os traficantes portugueses de escravos estivessem vendendo seus produtos para as colônias espanholas, principalmente nas Antilhas onde a presença negra era numerosa. Importante é lembrar que os escravos, por serem tratados mais como produtos do que como pessoas, tinham péssimas condições de vida, tendo uma vida útil de apenas 7 anos para uma produção anual de 200 gramas de ouro quando trabalhavam nas minas e 10 anos na lavoura. Holanda cita Tollenare nas *Notas Dominicais*: “nos fins do século XVIII a renovação de escravos na Bahia era mais apertada: pelo menos um em cada ano, dez escravos em cem.” (HOLANDA, 1982, p. 181). Isto significava uma vida útil de pouco mais de 10 anos. A população escrava atingiu seu auge com uma população em torno de 4.000.000 entre 1700 e 1851 para viabilizar a cultura do café e a extração de ouro.

A terceira onda iniciou depois de 1808, coincidindo com a abertura dos portos, permitindo que a imigração não fosse à sua maior parte portuguesa. No período entre 1872 e 1975 o Brasil recebeu pelo menos 5.000.000 de imigrantes de origem diversa, principalmente europeia sendo constituídos por 34% de italianos, 29% de portugueses, 14% de espanhóis, 5% de japoneses, 4% de alemães, 2% de libaneses e sírios e 12% de outros, como ilustrado no gráfico 3 (PENA, 2009).

GRÁFICO 3 - ORIGEM DOS IMIGRANTES EUROPEUS, ASIÁTICOS E ÁRABES DE 1872 A 1975 (%)



Compilado a partir de: PENA S.J.D, BASTOS-RODRIGUES L, PIMENTA J.R. E BYDLOWSKI S.P. *DNA tests probe the genomic ancestry of Brazilians*. Brazilian Journal of Medical and Biological Research, (2009), 42: 870-876.

Apesar de consideravelmente menor, essa onda migratória continua até hoje, como pode ser demonstrado pelas pesquisas do IBGE em 2000 (Tabela 1).

TABELA 1 – POPULAÇÃO RESIDENTE POR NACIONALIDADE

ANO = 2000	
NACIONALIDADE	
TOTAL	169.872.856
BRASILEIROS NATOS	169.189.026
NATURALIZADOS BRASILEIROS	173.763
ESTRANGEIROS	510.067

Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1991/2000.

3.1.1 Diversidade e identidade nacional

Um desenvolvimento social, cultural e político ocorrido durante cinco séculos no Brasil assim como a existência de uma língua em comum, aliado a traços comportamentais e culturais que aparentemente se complementam, confere aos brasileiros um “forte sentimento comum de pertencimento à mesma nação.” (PAIXÃO, 2008). Mesmo assim, ainda existe uma persistente tendência de discriminação contra negros, pardos e indígenas, mesmo que esses grupos assumem sem dúvida a identidade de brasileiros, atestando que pessoas de diferente aparência física e origem étnica são submetidas a diferentes posições hierárquicas na sociedade. Isso nos convida a examinar mais amiúde o que queremos dizer quando falamos de identidade nacional e identidade cultural.

De uma maneira mais ampla, podemos dizer que é a identidade que confere a um conceito suas características essenciais. O termo pode expressar a perseverança de algo num sentido ontológico aonde alguns elementos superficiais vão mudando por acidente ou com o tempo, da mesma maneira que o corpo humano pode ir se modificando através do decorrer da vida e ainda guardar características essenciais a uma determinada pessoa. Por outro lado, a identidade de alguma coisa implica em sua diferença com outras, cada uma possuindo seu núcleo fundamental, que pode ser inerente, como é o caso da maioria dos objetos, ou construída, como acontece na aprendizagem, com características internalizadas a ponto de constituírem os elementos diferenciadores. Por serem produtos da atividade humana, nacionalidades e culturas serão sempre construídas por conjuntos de pessoas. Visto assim, a identidade cultural tem um aspecto hermenêutico, sendo o conjunto de características comuns com o qual grupos humanos se identificam e buscam seu sentido individual e coletivo. Isso tem a ver

“com um problema relativo à autopercepção de um grupo acerca de si mesmo, de sua história, de seu destino, e de suas possibilidades, enraizada necessariamente num certo horizonte valorativo, e referida a uma determinada forma de vida.” (MAIA, 2005).

A identidade coletiva também possui um aspecto normativo, estabelecendo hábitos, comportamentos e conceitos valorativos que podem tentar definir o que um ser humano deve ser. Portanto, para que um indivíduo se sinta pertencente a um grupo, cultura ou nação é preciso que a maneira com que ele avalia o sentido de sua existência, assim como a maneira com que ele orienta seu comportamento esteja dentro das expectativas do grupo ao qual ele quer pertencer. Quando isso não acontece, o resultado é a discriminação pelo grupo e a baixa auto-estima sentida por aquele indivíduo, que se comportará como alguém que se auto-discrimina em relação àquele grupo porque as diferenças se transformaram em desigualdades. Sua tendência então será de tentar transformar-se conforme a coletividade dominante ou procurar o grupo ao qual ele se sente mais à vontade. Uma terceira opção consiste na transformação do grupo ao mudar as próprias regras e interpretações de inclusão. A noção, portando de uma cultura ou nacionalidade está primeiramente embasada numa sensação de pertencimento.

Pensar a diferença entre cultura e nação pode remeter à primeira vista, resultados idênticos. Para alguns autores, como Queiroz (1989), um conceito é sinônimo do outro, pelo menos no caso do Brasil, cuja identidade possui raízes diferentes dos países europeus. Por outro lado, para Maia (2005), a identidade nacional possui características diferentes da identidade cultural sendo que essa seria inclusa dentro da primeira. Segundo ele, a identidade nacional depende também de um suporte “físico-geográfico e histórico-político”, incluindo elementos

como ancestrais fundadores, uma história e língua característicos, monumentos, e folclore. Dessa maneira uma nação precisa de elementos objetivos como uma expressão política e econômica, além de um pólo espacial determinado e consistente que conferem uma autonomia que persiste através do tempo. Para esse autor, uma nação precisa de algo além da sensação de pertencimento, pois aquilo que confere coesão a uma coletividade de culturas diversas é um senso de lealdade que resiste a hegemonias externas. Esse pensamento se torna pertinente especialmente nos dias de hoje com o advento da globalização e sua tendência de englobar culturas e nações. Dessa maneira, as identidades nacionais podem “se desintegrar como resultado do crescimento da homogeneização global, reforçar suas identidades para resistir à globalização ou criar novas identidades de natureza híbrida.” (MAIA, 2005).

Autores como Habermas e outros, surgidos na Alemanha pós-guerra, procuravam superar o fascismo, uma forma radical de identidade nacional que vai ao sentido contrário da diversidade cultural e heterogeneidade, que abraçava conceitos como exclusividade, homogeneização e majoritarismo. Esses autores criaram o conceito de *Verfassungspatriotismus* (patriotismo constitucional), não mais ancorado no pertencimento lingüístico, histórico e étnico, e sim à Constituição que repousava em bases relativamente estáticas, constituindo um projeto em contínuo andamento². Para Habermas⁶, a principal força motivacional oriunda dessa concepção está no orgulho de pertencer a um país que não só respeita princípios universais de direito e justiça, mas incorpora-os à própria constituição como é o caso da Lei Fundamental criada na Alemanha pós-guerra que vincula a legislação à ordem constitucional e a

6 Habermas defende um tipo de lealdade não estribado unicamente em características culturais comuns, mas que, ao contrário, esteja relacionado a princípios universais e institutos jurídicos consagrados nas Constituições contemporâneas, tais como aqueles presentes na Lei Fundamental Alemã (MAIA, 2005, p. 15)

administração do Estado ao direito e à lei. Por exemplo, seu artigo 1º declara que a dignidade humana é inviolável estando no âmbito de toda autoridade pública protegê-la. Além disso, ela estabelece que todas as atividades dos órgãos estatais estejam sob controle jurídico. Com a Lei Fundamental, a Alemanha passa a se constituir como um Estado de direito ao mesmo tempo em que é um Estado social. Em comparação, o que se encontra nos Estados Unidos é aquilo que se pode chamar de “religião cívica” (Maia, 2005), fundamentada na interpretação de princípios universais dentro de um contexto da história e tradição Norte-Americana. Esse tipo de lealdade encontra sua continuidade não pela imposição jurídica e sim pela vontade do povo em manter seus valores intactos por vontade de perpetuar essa tradição.

Para Maia (2005) a constituição brasileira de 1988 foi construída a partir de princípios semelhantes. Embora não tenha despertado aqui o mesmo grau de patriotismo que se observa na Alemanha, nossa constituição nos ajudou a passar por diversas crises, como foi o caso do impeachment de Fernando Collor, além de criar as condições para uma transição pacífica da era pós - ditadura para uma democracia cada vez mais plena. Baseado nisso, um dos objetivos principais dessa dissertação é de pesquisar as ressonâncias entre a questão do racismo no Brasil relacionado a princípios de reconhecimento e redistribuição e a Carta Magna.

A relação entre identidade cultural e identidade nacional tem sido estudada há algum tempo no Brasil, com abordagens que variam desde o eurocentrismo com tons nacionalistas e racistas, até a própria negação da existência de uma identidade nacional. Para alguns estudiosos brasileiros do século XIX como Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), Sylvio Romero (1851-1914) e Euclides da Cunha (1866-1909), aquilo que poderia se chamar de *brasilidade* é constituído por um tipo de

patrimônio cultural que guarda características duradouras através do tempo e outro, que é constituído por elementos culturais como bens materiais (maneiras de viver) e bens espirituais (maneiras de pensar) compartilhados de maneira harmoniosa entre si pela maioria dos habitantes de um país. Dessa maneira existem bens culturais relevantes a cada momento histórico-econômico de uma nação que se apóia em conceitos que sempre serão definidores de uma identidade nacional que muda pouco com a passagem do tempo, sendo que as diferenças peculiares a um determinado momento histórico sempre serão superficiais.

Para Queiroz, a força de coesão que uniu os povos da Europa, sempre crivados por significativas diferenças culturais regionais, foi de natureza política sob a forma do nacionalismo que criava uma sensação de pertencimento ao seu país que estava acima de qualquer diferença cultural. Nesse caso, a homogeneidade era principalmente constituída por ideais compartilhados e não por tradições ou costumes. Visto dessa forma, uma identidade cultural representa algo diferente de uma identidade nacional. O Brasil, por outro lado, conquistou sua independência de forma pacífica e não precisou defender suas fronteiras com a mesma intensidade e freqüência que caracteriza a história europeia onde grupos de culturas diferentes precisavam se unir para preservar a integridade de suas fronteiras, escrevendo sua história dentro de outro molde.

É por essa razão que as idéias a respeito da natureza da identidade de uma nação, propagada pelos intelectuais do século XVIII, faziam sentido para a sociedade europeia, mas não para a brasileira, precisando ser modificadas. Para Queiroz (1989), foram os intelectuais brasileiros do sudeste do país, propagando suas idéias a partir da semana da arte moderna em 1922, que começaram a pensar na possibilidade de uma semelhança entre identidade cultural e identidade nacional.

Primeiramente veio a noção de que era justamente a multiplicidade de raízes culturais que conferia riqueza à civilização brasileira ao invés de ser nociva. Em seguida, foi sugerido que a *brasilidade* se caracterizava pela capacidade de misturar elementos culturais díspares e forjar uma identidade *sui generis*, que permite uma coexistência pacífica marcada por uma criatividade social entre modos de viver que de outra forma seriam irreconciliáveis. Um exemplo disso foi o surgimento da umbanda, uma religião peculiar ao Brasil que une elementos do catolicismo, do espiritismo e do candomblé, com raízes européias e africanas interagindo em perfeita harmonia.

O estudo da história brasileira mostra que os desafios a essa diversidade de costumes coincide aproximadamente com cada grande onda de imigração mencionada anteriormente nesse texto. Primeiramente houve o choque entre a cultura aborígine e a portuguesa colonial, que eventualmente estabilizou-se numa convivência precária entre índios e colonos enquanto a economia se restringia a práticas puramente extrativas de madeira, agravado pela quase impossibilidade de escravizar os silvícolas, aliado à insistência dos jesuítas em catequizá-los. Como pode ser inferido no Gráfico 1, as primeiras trocas étnicas no Brasil se deram entre portugueses, indígenas e os negros que aqui haviam antes da segunda grande onda migratória. Na visão de Romanelli, esses contatos não poderiam se chamar de trocas, pois foi uma pura e simples transferência de padrões europeus para as Américas, podendo até ser chamado de transplante, pois esses padrões nada tinham a ver com os costumes locais, o que resultou na aniquilação quase completa dos indígenas e de sua cultura. Para essa autora, trocas dessa espécie não são trocas culturais verdadeiras que resultam num enriquecimento mútuo e sim a imposição de bens importadas os quais, "segregados das circunstâncias nas quais

foram gerados e sem condições de integrarem-se naquelas para as quais foram transplantados, ou caem no vazio ou deturpam-se.” (ROMANELLI, 1978, p. 21). Semelhante ponto de vista já foi abordado no capítulo anterior quando foram estudadas as condições de criação da subcidadania.

No entanto, esse período, ao mesmo tempo em que foi palco de tentativas de homogeneização da parte dos colonizadores portugueses, também marcou o início da miscigenação tão característica da nossa sociedade, resultando nos primeiros híbridos brasileiros. Kaufmann (2007) destaca esse fato ao ressaltar que como na época da colonização não havia um excedente populacional em Portugal, o contingente de colonizadores portugueses era composto quase exclusivamente por homens, resultando numa miscigenação onde predominava a matrilinearidade. Foi dessa maneira que o início da formação da sociedade brasileira se deu pela miscigenação entre as três etnias básicas de nosso país: a branca, a negra e a ameríndia. Apesar disso, os colonizadores ainda mantinham uma forte hegemonia branca. Para Kaufmann, isso resultou numa ausência de negros, índios e mestiços em posições de prestígio, fato importante para se entender as raízes do racismo no Brasil caracterizado pelo equilíbrio paradoxal e precário entre convivência e domínio. A segunda onda marcou o início de uma economia baseada em agricultura e mineração de ouro causando uma importação crescente de mão de obra escrava do continente africano. Ao mesmo tempo criou-se uma relação peculiar entre senhor e escravo onde apesar dos negros serem utilizados como mão-de-obra para a plantação de café e cana de açúcar, como também recrutados para trabalhar nas minas enquanto a era de extração de ouro durou, os mesmos, ao ocuparem posição de serviços domésticos, participaram da vida íntima dos brancos, transferindo aspectos da cultura africana para o cotidiano brasileiro. Assim surgiram os fatores

que contribuíram para a criação e manutenção dessa cultura híbrida que pouco a pouco foi assumindo o caráter de uma brasilidade. Enquanto brancos eram criados por mães-pretas, e senhores brancos tinham negras e mulatas como amantes, criava-se uma aproximação entre as culturas africanas e a branca, revelando uma “tensão equilibrada” que Gilberto Freyre denominou de “democracia racial”. Essa mistura étnica contribuiu para o crescimento de uma população mestiça cada vez maior juntamente com costumes, crenças sociais, maneiras de pensar e agir e objetos materiais que eram marcadamente diferentes da cultura europeia até que em fins do século XVIII, já havia uma civilização brasileira estável, mesmo que marcada por profundas contradições.

Nos fins do século XIX e início do século XX, esse *status quo* foi desafiado pela terceira onda de imigração, constituída por brancos europeus, que competiam com os membros da sociedade colonial tomando o lugar dos negros recém-libertos no campo e no trabalho manual não qualificado nas cidades (deixando de lado, porém as posições serviçais domésticas), enquanto, ao mesmo tempo, ameaçavam os brancos, competindo por posições sociais relevantes, alguns se transformando em burgueses abastados e outros ocupando cargos políticos e outras situações de mando. Para agravar mais ainda esse desafio à velha sociedade agrícola-escravagista, esse período histórico brasileiro também foi marcado pela vinda do capitalismo industrial, mais adaptado à natureza dos recém-chegados. Essa avalanche de novas idéias e costumes poderia ter dizimado o antigo regime, porém, muito pelo contrário, acabou por reforçar a identidade cultural brasileira absorvendo os imigrantes e criando novos níveis de hibridização étnica e cultural, tanto que na década de 10 e 20. A intelectualidade da época, ao colocar um valor a essa

mesclagem, sedimentou uma nova concepção de identidade cultural e identidade nacional, como será visto na parte seguinte desse trabalho.

3.2 PARADIGMAS EXPLICATIVOS DA QUESTÃO RACIAL

Como já foi visto anteriormente, o diálogo estabelecido entre o indivíduo e os grupos sociais que o cercam é um fator determinante na formação de sua identidade social e pessoal. Os pensamentos e práticas que embasam esse diálogo estão organizados em torno de modelos que constituem um padrão a ser seguido. Portanto são pressupostos na forma de uma teoria que origina o estudo de um campo do saber, possuindo em sua forma métodos e valores. A prática da exclusão/discriminação social que guarda no seu núcleo a diferenciação e inferiorização pode ter como seu objeto etnias, religiões, situação econômica, ou até um determinado tipo de aparência física. A durabilidade e penetrabilidade de tais práticas, no nosso caso o racismo, se devem ao fato de que não são atos irracionais ou arbitrários tão simplesmente e sim construções acerca de percepções distorcidas e conceitos perseverantes. Como veremos adiante, o núcleo durável do fenômeno é a persistência do homem em buscar a homogeneização de agrupamentos sociais baseado em noções de inferioridade e superioridade. A parte variável do paradigma é a maneira com que essa prática é normatizada através dos tempos, sendo inicialmente devido ao fato de alguém ser inteligente civil e político, depois o fato de pertencer ou não à igreja católica em seguida a ter sua origem no novo mundo e finalmente na aparência física e classificação taxonômica.

Apesar do termo *raça* só aparecer na literatura a partir do século XVIII, as implicações ligadas a esse conceito existem desde o início da civilização. Na Grécia Antiga, um grau de separação já era notado em relação àqueles que não pertenciam

a essa cultura sendo chamado de *bárbaro* qualquer forasteiro que não demonstrasse habilidades civis e políticas suficientes para pertencer à sua sociedade, supostamente por serem desprovidos de razão. Assim aparecem os primórdios do paradigma de que diferente é desigual, pois como a razão era, e ainda o é, considerada como o principal ponto de distinção entre humanos e os outros animais, não possuir a razão era ser não-humano. O comportamento bárbaro também estava associado à ferocidade e crueldade, mas por causa do pressuposto mencionado, passava despercebido pelos Gregos que seu próprio espírito belicoso, tão cantado por Homero, não era igualmente feroz e cruel, juntamente com o preconceito contra qualquer pessoa que não fosse da mesma origem, ilustrando que o conceito de desigualdade era, e continua sendo, fundamentado essencialmente numa contradição (SEYFERTH, 2002).

A Roma cristã trouxe consigo uma nova forma de discriminação, dessa vez não por causa de culturas diferentes, mas em relação ao fato de pertencer ou não a uma religião politeísta ou pelo menos não abraâmica, sendo chamado de *pagão* todo aquele que não era adepto ao cristianismo, ou ainda não fora convertido, sendo uma derivação do conceito de *gentio* na tradição judaica. O termo vem do latim *paganus*, que significa rústico ou habitante do campo e trás consigo uma conotação negativa daquele que não tem uma religião e exibe um comportamento hedonista. No início de século XV, a lógica da discriminação ampliou seu foco, acrescentando à incivilidade no sentido grego e ao paganismo romano-medieval conceitos sobre a origem e aparência das pessoas. Desde o descobrimento dos habitantes originais da América o homem branco passou a tratá-los como inferiores porque seu comportamento, incivil para os padrões culturais da Europa, sem uma linguagem compreensível aos invasores e aparentemente sem religião, e ainda com a cor da

pele e traços físicos diferentes do padrão europeu, ganhou a conotação de *selvagem*, bem parecido com o sentido ligado ao termo bárbaro citado anteriormente. O fato de que esses aborígenes eram levados ao velho mundo para serem exibidos como curiosidade ressalta que seus traços físicos, por serem tão diferentes, despertavam o interesse e ao mesmo tempo, o desprezo, de seus captadores, pois por serem considerados sub-humanos poderiam servir como objetos legítimos para escravatura, exploração e extermínio. Foi dessa maneira que o critério de exclusão passou a incluir o fenótipo dentro da sua lógica (SEYFERTH, 2002). Nas palavras de Gilberto Freyre:

Com a intrusão européia desorganiza-se entre os indígenas da América a vida social e econômica, desfaz-se o equilíbrio nas relações do homem com o meio físico. (...) Os espanhóis apressam entre os incas, astecas e maias a dissolução dos valores nativos na fúria de destruírem uma cultura já na fase de semicivilização; já na segunda muda; e que por isso mesmo lhes pareceu perigosa ao cristianismo e desfavorável à fácil exploração das grandes riquezas minerais. Apressam-na entre as gentes mais atrasadas, os puritanos ingleses querendo conservar-se imaculados do contato sexual e social de povos que lhes repugnavam pela diferença de cor e de costumes e que evocavam à sua consciência de raça e de cristãos o espantinho da miscigenação e do paganismo dissoluto (FREYRE, 2003, p. 438)

Dessas palavras distingue-se primeiramente que existia uma hierarquização entre os excluídos; quanto mais afastados da civilidade, maior seria a utilidade dos nativos e em segundo lugar, quanto mais próximos da civilidade, maior seria o medo e o ódio conseqüente. Disso se distinguem dois conceitos importantes que se incluem ao paradigma racial daquela época: as diferenças transformadas em desigualdades despertam magnitudes crescentes de ansiedade nos diferenciadores e a paixão do homem para estabelecer classificações e hierarquias, tão cara para as ciências exatas, adquire uma qualidade distorcida quando homens se classificam entre si.

Como já foi mencionado no início desse capítulo, uma das questões mais pertinentes em relação à questão racial no Brasil é: como um país conhecido por sua capacidade de absorver tamanha multiplicidade de costumes e línguas provenientes de três ondas migratórias e que exhibe uma aparente tranqüilidade social frente a toda essa diversidade caiu na armadilha de transformar diferenças em desigualdades para todas as etnias menos a negra, parda e indígena? Um dos problemas fundamentais para a manutenção dessa situação paradoxal a respeito desse tipo de discriminação reside no fato de que abordagens correspondentes, tanto de natureza social, moral, histórica ou política dependem daquilo que Hofbauer chama de “falta de consenso quanto ao estatuto ontológico de raça no Brasil.” (HOFBAUER, 2003, p. 63). O mesmo autor distingue dois pólos de argumentação no meio de todas essas abordagens teóricas: Por um lado existem aqueles como Hofbauer (2003), Guimarães (1999) e outros, que estão focados na análise das relações sociais entre negros e brancos. Esses estudos, por essencializar as categorias de negro e branco, permitem desmascarar mitos como a democracia racial, por exemplo, permitindo desenvolver trabalhos estatísticos mostrando exemplos de discriminação racial em várias vertentes da vida social brasileira fundamentando-se em dados estatísticos detalhados como em Hasenbalg. Por outro lado, essa própria essencialização “não oferece pistas teórico-metodológicas para interpretar a complexa questão da identidade.” (HOFBAUER, 2003, p. 65).

Outros como Roberto da Matta, Peter Fry e Yvonne Maggie tentam explicar as relações raciais a partir do estudo de um “ethos brasileiro” ao adotar uma metodologia de natureza cultural-antropológica, que tem o mérito de aprofundar a relação dinâmica além das ambigüidades que marcam a complexidade das relações raciais, defendendo conceitos como a democracia racial. Nas palavras de Fry:

Logo, como Gilberto Freyre e outros, fui obrigado a reconhecer que a “democracia racial” é um importante valor que, certamente não impede o racismo, mas que o define como anátema. Pensei que, mesmo se o não-racismo nunca tivesse sido realizado na prática, era um patrimônio singular e precioso num mundo cada vez mais dilacerado pelo nacionalismo, pelo fundamentalismo e pelo racismo. Em vez de entender a democracia racial como uma farsa, comecei a entender que seria mais interessante pensá-la como um ideal a ser alcançado (FRY, 2005, p. 33).

Por outro lado, ao defender tal linha de pensamento, que privilegia os meios-tens e nega uma fronteira rígida entre negros e brancos “esses autores colocam-se numa esfera além dos processos históricos complexos e além das preocupações e intenções subjetivas.” (Fry, 2005, p. 33) sendo criticados por perpetuar aquilo que alguns consideram como mitos.

Para Hofbauer (2003) ambas as linhas, antropológica e social, possuem o mérito de desconsiderar a raça como um conceito biológico, colocando-o na classe de uma construção social, assunto que foi discutido na introdução desse trabalho ao mencionar-se a teoria da “construção social da cor” de Barros. No entanto, o mesmo autor acredita que termos como “negro” “branco” e “raça” possam conter algo mais profundo, na forma de construções ideológicas, dentro de contextos econômicos, sociais e históricos específicos. No caso do Brasil do século XIX, o paradigma do “branqueamento” nasceu de vertentes distintas daquele período. Primeiramente havia a ideologia do racismo que procurava uma explicação científica para justificar a desigualdade entre diferentes seres humanos. Em segundo lugar havia o problema econômico que acompanhou a tentativa de passar da mão de obra escrava para a imigrante no Brasil pós-abolicionista sem ameaçar os privilégios da elite daquela época, fundamentada numa distribuição de propriedade e renda que mantivesse o *status quo*. Em terceiro lugar estava o fator político da abolição protagonizada por Joaquim Nabuco, que procurava políticas públicas que realizassem o sonho da abolição sem provocar grandes abalos econômicos com as

temidas repercussões sociais através de levantes da população negra, já numerosa, contra os brancos. Finalmente existia o momento histórico vivido pela nação brasileira na passagem do primeiro império para uma civilização moderna imbuída da noção do progresso, dentro do sentido daquela época. Para Santos (2004) existem pelo menos quatro paradigmas capazes de indicar que caminhos futuros as pesquisas sobre esse assunto podem tomar: o paradigma do “branqueamento”; o paradigma da “democracia racial”; o paradigma da estrutura social de classes e a vertente sociológica.

No início do século XVI surgiram as idéias embrionárias que tentavam explicar a diversidade entre os homens que eventualmente culminariam no conceito de raça, embora esse termo ainda não estivesse em uso. Guardando em mente que o modelo preponderante naquela época era o Bíblico, e que todos os homens seriam descendentes de uma única fonte, foi necessário encontrar uma explicação para o fato de que nem todos tinham o mesmo tipo geral de aparência. Teorias sobre o tempo de exposição à luz solar foram evocadas nessa ocasião para explicar a cor da pele, por exemplo, além de outros fatores como a forma do corpo, estatura, hábitos alimentares e outros, o resultado sendo que grupos étnicos como “negros”, “amarelos” e “vermelhos” ganhasse o status próprio de seres humanos. No entanto, foi apenas depois do século XVIII que o termo raça apareceu pela primeira vez, tomando inspiração na idéia medieval da *Grande Cadeia dos Seres*, uma estrutura hierárquica que iniciava com as formas mais elementares até as mais “perfeitas” da vida. Segundo Seyferth (2002), foi Linnaeus em 1735 quem dividiu os homens em duas espécies – *Homo Sapiens* e *Homo Sylvestris* (os grandes macacos antropóides), ambos pertencentes à ordem dos primatas. O *Homo Sapiens*, por sua vez, foi subdividido em cinco categorias: *H. Europaeus*, *H. Asiaticus*, *H. Americanus*

H. Ferus e *H. Monstruosus*, sendo o penúltimo o selvagem e o último as pessoas “anormais”. (SEYFERTH, 2002, p. 22-25). À medida que a taxonomia evoluiu dessa maneira, assentou-se o conceito de raça, significando que um grupo de humanos poderia possuir certas características fenotípicas que o distinguiu de outros. Baseado nesse tipo de informação, a sociedade passou a atribuir valores diferentes para cada raça permitindo assim que a ciência pudesse ser usada para justificar tratamento desigual para diferentes tipos de população. Eventualmente, essa maneira de ver os seres humanos transformou-se em algo diferente do uso do método científico para explicar o conceito de raça, surgindo o *racismo científico*, comum durante o período do novo Império (1880-1914) usado para justificar o imperialismo típico daquele período. Nas palavras de Hobsbawm:

(...) Talvez não se pudesse esperar senão que os habitantes conquistadores do primeiro mundo, ainda capazes de menosprezar os japoneses, concluíssem que amplas categorias da humanidade eram biologicamente incapazes de realizar aquilo que uma minoria de seres humanos de pele teoricamente branca - ou mais restritamente, pessoas de cepa européia - havia sido a única a se mostrar capaz. A humanidade foi dividida segundo a “raça”, idéia que penetrou na ideologia do período quase tão profundamente com a de “progresso”; aqueles cujo lugar nas grandes celebrações internacionais do progresso, as Exposições Mundiais, era nos *stands* do triunfo tecnológico e aqueles cujo lugar era nos “pavilhões coloniais” ou nos “produtos nativos” que agora se completavam. Até nos próprios países “desenvolvidos”, a humanidade estava cada vez mais dividida na cepa energética e talentosa da classe média e nas massas indolentes, condenadas à inferioridade por suas deficiências genéticas. Apelava-se à biologia para explicar a desigualdade, em particular aqueles que se sentiam destinados à superioridade (HOBBSAWM, 2009, p. 58-59).

O fim do século XVIII marcou mais uma mudança no paradigma explicativo da questão racial, pois quando antes o modelo era fenotípico, portanto étnico, centrado na variedade, agora no século XIX passa a ser dominado pelo pensamento de que o progresso e a civilização, assim como a desigualdade, fazem parte da lei natural das coisas. Para Todorov “A modificação mais importante a afetar a noção de raça é a que a transpõe do plano físico para o plano cultural.” (TODOROV, 1993, p. 167).

Segundo essa orientação, haveria tipos superiores e inferiores de seres humanos e a miscigenação seria um impedimento para o “progresso” da civilização européia ocidental. O mesmo autor ressalta que uma reação contrária a pessoas com diferenças marcantes em relação às nossas contém dois elementos importantes que podem estar relacionados entre si ou não. O *racismo* constitui um comportamento que não precisa do apoio de uma determinada ideologia, sendo dominado pelo desprezo e ódio contra a pessoa ou grupo que está sendo discriminada. O *racialismo*, por outro lado, se fundamenta numa doutrina, supostamente científica, que procura explicar a superioridade ou inferioridade daqueles que são vistos como desiguais. Dessa maneira um discriminador pode ter sentimentos de ódio e ímpetos destrutivos contra a pessoa ou grupo que ele considera inferior sem sentir necessidade de recorrer a uma ideologia para explicar seu comportamento, ou pode simplesmente marcar a desigualdade do outro sem querer desprezá-lo ou mesmo destruí-lo. Para Todorov, a combinação dos dois se faz particularmente nociva .

As premissas características das ciências naturais oriundas da civilização européia liderados por cientistas do século XIX como Cuvier e Broca, que lançavam mão de técnicas como a análise das medidas do crânio assim como a cor da pele, tipo de cabelo e formato dos olhos como parâmetro para criar uma classificação entre homens fundamentada em características consideradas como permanentes fizeram surgir o conceito de raça como pertencente a uma abordagem antropológica, diferente da abordagem etnológica, que classificava os seres humanos de acordo com sua cultura. Nessa mesma época, Gobineau propõe que a classificação dos seres humanos dependa não apenas de medidas antropométricas, mas também de critérios hierarquizantes como inteligência, beleza e força acrescentando que algumas raças são passíveis de aperfeiçoamento enquanto outras não. Por ser de

origem européia além de pertencer ao momento histórico onde o nacionalismo estava em vigor, Gobineau acreditava que a raça branca se destacava como superior em todos esses sentidos. Diferente dos pensadores da vertente antropológica, Gobineau usou argumentos históricos e culturais para defender sua idéia de superioridade da raça branca ao afirmar que “os pobres hurões, com efeito, não inventaram a tipografia ou o vapor, não tiveram César ou Magno.” (TODOROV, 1999, p. 144). Na sua obra *Nós e os Outros*, Todorov assinala que Gobineau distinguia-se não apenas por suas idéias raciais, que afinal não eram originárias dele, e sim por sua definição de civilização articulado com o conceito de raça ao estabelecer hierarquias entre as diferentes formas de sociedades humanas onde o grau mais elevado era capaz não apenas de manter território ou coesão social como também tinha o poder de difundir suas idéias e cultura para as outras sociedades. Em Gobineau, a raça branca européia era a superior não apenas por possuir características como beleza, força física e inteligência como também por ser capaz de estabelecer uma hegemonia de sua cultura. Para Seyferth, o conceito de mestiçagem de Gobineau é “ambíguo” (2002, p.27). Tendo em vista que apesar de acreditar que não existe um “homem absoluto” (TODOROV, 1999, p.142), a civilização “nada mais é do que uma feliz mistura” (idem, p. 146), onde uma determinada raça e cultura exercem uma força dominante sobre os outros. A ambigüidade se estabelece, para Seyferth (2003), quando Gobineau afirma que apesar de atribuir a decadência das civilizações ao excesso de mistura racial, uma mistura bem dosada era necessária ao processo civilizatório (SEYFERTH, 2003, p. 27). Dessa maneira a idéia do “branqueamento” surge não apenas como um conceito genético como também na forma de um pensar sócio-histórico-cultural.

Para Seyferth (2003), a idéia da dominância do branco sobre o negro, assim como para os indígenas e mestiços, onde seu sangue era considerado “impuro”, consiste num ideário que persiste desde a época colonial brasileira, bem antes das idéias darwinistas e a teoria sobre raça e civilização de Gobineau, através de mecanismos legais de discriminação que impediam o acesso a cargos públicos, às ordens militares, religiosas e casamentos àqueles que não conseguiam provar “sangue limpo” até a quarta geração ascendente (SEYFERTH, 2003, p. 29). Um exemplo típico da tentativa de branqueamento através de um processo de imigração branca, que cresceu enormemente no fim do século XIX, aconteceu durante o reinado de D. João VI em 1818 com a assinatura do tratado de colonização de Nova Friburgo. Da mesma forma, depois da independência, D. Pedro I estimulou a colonização alemã do sudeste brasileiro, primeiramente sob o patrocínio do seu governo e eventualmente pela iniciativa privada. Esse processo de “branquear” o sangue brasileiro através do estímulo à imigração europeia branca cresceu no período pré-abolicionista, atingindo seu auge na terceira onda de imigração. No fim do século XIX, outras idéias surgiram para complementar ou mesmo se opor ao branqueamento.

Para o jurista, político e crítico literário Sílvio Romero, a desigualdade entre os negros índios e mestiços em relação aos brancos era um fato irreduzível (SANTOS, 2005). No entanto, ele não estava de acordo com as idéias de branqueamento, acreditando que a solução para o Brasil seria o surgimento de uma nova “raça”, de natureza mestiça, que se transformaria numa saída para o Brasil. Sua posição, no entanto, foi pouco ouvida na época. Por outro lado, o médico legista brasileiro Raimundo Nina Rodrigues era contrário às idéias de branqueamento, adotando uma postura mais pessimista, acreditando que a população brasileira teria dificuldades

para ser civilizada por ser constituída por uma grande quantidade de negros, duvidando ao mesmo tempo do poder compensatório da mestiçagem. Pensando dessa maneira, “valores supremos” como inteligência e moralidade seriam mais fortemente observadas na raça branca, supondo que “raças inferiores” como a negra e indígena “não cumprissem todas as condições fundamentais para igual tratamento perante a lei.” (HOFBAUER, 2003 p. 84). Para esse autor, a responsabilidade legal de um indivíduo estava sujeita a um “controle científico”, efetuado através de procedimentos antropométricos, para conferir um tratamento legal diferenciado entre “raças superiores e inferiores.”³

Rodrigues se posicionava como um racista, não guardando rancores contra aqueles que ele considerava inferior, até professando uma grande simpatia pela raça negra. Nas suas próprias palavras:

“A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo.” (RODRIGUES apud HOFBAUER, 2003, p. 86)

Outra variedade de racismo surgiu no Brasil no início do século XX, com pensadores como João Baptista Lacerda que, apesar de estar de acordo com a premissa de que diferenças raciais faziam parte da lei natural, acreditava que a solução para alavancar o progresso não estava na mestiçagem e sim na

4 Curiosamente, Rodrigues tornou-se um estudioso dos métodos religiosos de origem africana (idem p. 86) ocupando o cargo de ogã de Gantois, significando em Yorubá - Senhor da minha casa- figura de grande responsabilidade dentro dos rituais de Umbanda, ordem religiosa constituída por uma mesclagem da tradição africana, pelo candomblé, com o catolicismo e espiritismo, podendo ser freqüentada por brancos, mestiços e negros, reivindicando assim o cumprimento do direito à prática livre de todas as religiões.

catequização. “Desta perspectiva, o ato de civilizar e catequizar não apenas os “primitivos” surge como um dever moral, como a única saída para salvar a humanidade” (Lacerda apud HOFBAUER, 2003, p.87), criando uma nova variante do antigo pensamento jesuíta, incluindo os negros e mestiços aos primitivos a serem “salvos”.

Arthur Ramos, apesar de ser um dos primeiros a usar especificamente o termo “democracia racial” durante um seminário sobre a democracia em 1941, adverte que é necessário precisar a qual conceito de democracia (política, social, religiosa) alguém se refere ao utilizar esse termo. Esse cuidado se fazia necessário nessa ocasião pelo fato de que o mundo estava mergulhado numa guerra mundial onde estava em disputa a própria existência da democracia frente ao fascismo italiano e germânico. No entanto, essa separação analítica dos diversos sentidos da palavra democracia já havia sido feita por Freyre em 1936 (apesar do termo “democracia racial” não aparecer de maneira explícita nessa ocasião), numa época onde o Brasil buscava seu lugar no mundo moderno (GUIMARÃES, 2002, p. 33-60), em sua obra *Sobrados e Mucambos*, ao contrastar a rigidez do sistema patriarcal com a flexibilidade das relações entre as raças nesse país:

“Até que havia de mais renitentemente aristocrático na organização patriarcal de família, de economia e de cultura foi atingido pelo que sempre houve de contagiosamente democrático ou democratizante no amalgamento de raças e culturas e, até certo ponto, de tipos regionais, dando-se uma espécie de despedaçamento das formas mais duras, ou pelo menos plásticas, por excesso de trepidação ou despedaçamento das formas mais duras, ou pelo menos plásticas, por excesso de trepidação ou inquietação de conteúdos.” (FREYRE, 2002, p. 33-60).

Um ano depois, Freyre torna essa idéia mais clara durante uma conferência em Lisboa sobre relações sociais de cultura entre portugueses e luso-descendentes

referindo-se às relações entre raças que se observa no Brasil como sendo uma contribuição original do povo brasileiro.

Importante é ressaltar que para Freyre a expressão “democracia racial” integra-se com os conceitos de “democracia étnica” “democracia sócio-psicológica” e “democracia econômica” para formar um sentido mais amplo de uma atitude democrática, uma postura sua que surgiu no contexto da sua militância contra o integralismo. O sentido do pensamento freyreano é de que a harmonia social precede a democracia política. Em outras palavras, a democracia étnico-racial pode fundamentar os direitos de representação e autenticidade de minorias, relegando as políticas públicas correspondentes à estatura de efeito e não de causa. Uma passagem da sua obra *Casa Grande e Senzala* exemplifica bem como a mencionada singularidade da harmonia social brasileira pode contribuir para um novo conceito de democracia:

“Verificou-se entre nós uma profunda confraternização de valores e de sentimentos. Predominantemente coletivistas, os vindos das senzalas; puxando para o individualismo e para o privatismo, os das casas grandes, confraternização que dificilmente se teria realizado se outro tipo de cristianismo tivesse dominado a formação social do Brasil; um tipo mais clerical, mais ascético, mais ortodoxo; calvinista ou rigidamente católico; diverso da religião doce, doméstica, de relações quase de família entre os santos e os homens, que das capelas patriarcais das casas-grandes, das igrejas sempre em festas – batizados, casamentos, “festas de bandeiras” de santos, crismas, novenas – presidiu o desenvolvimento social brasileiro. Foi esse cristianismo doméstico, lírico e festivo, de santos compadres, de santas comadres dos homens, de Nossas Senhoras madrinhas dos meninos, que criou nos negros as primeiras ligações espirituais, morais e estéticas com a família e com a cultura brasileira.” (FREYRE, 2003, p. 438).

Para se interpretar essa passagem, assim como os outros escritos de Freyre dentro do contexto dentro do qual foram elaborados, é necessário ter em mente que um texto é uma construção de sentido, uma representação vinculada a uma prática social que constrói novos significados à medida que ele é re-significado

(CARVALHO, 2005, p.143). Dessa maneira, uma busca que enfatiza aspectos culturais colocando aspectos raciais em segundo plano reflete a época onde “uma identidade nacional precisava ser reafirmada e não mais seria possível defender uma mestiçagem com finalidade de branquear a população. Isto porque o Brasil mantinha-se com uma forte presença afro-descendente, ou seja, não havia sido possível fazer essa presença afro-descendente desaparecer pela mestiçagem com objetivo de branqueamento.” (GOMES, 2008). Considerando que nos Estados Unidos da América do Norte a prática da segregação racial estava se tornando impraticável e no Brasil os afro-descendentes estavam marcando sua presença, defendendo seus direitos através de recursos como a imprensa negra e a Frente Negra Brasileira, Freyre, ao re-significar a mestiçagem, que passou a ter uma conotação positiva através de uma visão da escravidão pacificada, coloca ênfase no aspecto cultural enquanto mantinha perspectivas biológicas relacionadas ao conceito de raça do século XIX, como a hierarquização, a evolução e a civilização, frustrando os esforços daqueles que buscavam o reconhecimento, a distribuição de bens e direitos assim como a possibilidade de participação ativa na sociedade, diferente das perspectivas relacionadas à classe ou mobilidade social como será visto mais adiante. Para Gomes (2008) “essa tentativa de recuperar positivamente a contribuição do negro e transpor o conceito biológico de raça leva Freyre à interpretação da mestiçagem positiva e da harmonia social brasileira”. Nas palavras próprias de Freyre:

“A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, estremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre s extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-s se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos

senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil (FREYRE, 2003, p. 33).

Para Florestan Fernandes (MAIA, 2005), o padrão das relações raciais no Brasil encontrava seu paradigma muito mais dentro de uma estrutura social rígida e estratificada do que numa convivência harmoniosa entre escravo e senhor. Visto dessa forma, a miscigenação não foi capaz de quebrar o preconceito fundamentado ainda nos conceitos do século XIX que atravessou a transição de uma estrutura social composta de estamentos e castas para uma estrutura de classes que apareceu no Brasil juntamente com o advento do capitalismo e de uma sociedade industrializada que acabara de sofrer os efeitos da última grande onda migratória composta de europeus, asiáticos, árabes e outros. Para Santos:

“O padrão tradicional das relações raciais, definido como uma “persistência do passado” poderia ser superada na medida em que o desenvolvimento capitalista dos anos 50, com a ampliação da oferta de emprego, permitiria aos negros condições inéditas de ascensão social, ocupando assim um novo lugar na estrutura de classes.” (SANTOS, 2004).

Na sua obra *A integração do negro na sociedade de classes*, Fernandes critica o “mito da democracia racial” (FERNANDES, 2008, p. 304-327), ao mostrar primeiramente como, na fase de consolidação da ordem social competitiva em São Paulo a persistência de relações raciais elaborados sob a égide da escravidão e dominação senhorial, com todas as possibilidades de conseqüências sociais e econômicas que isso poderia trazer, produziu-se sem temor ou incômodo para os brancos. Diferentemente daquilo que aconteceu nos Estados Unidos da América do Norte, onde a segregação racial foi institucionalizada para criarem-se barreiras institucionais para a ascensão social do negro. Para Fernandes, no Brasil essas barreiras foram criadas por omissão e não por ação do Estado na perpetuação do *status quo*. Dessa forma, as posições sociais e laborais de maior prestígio e

complexidade, características da nova ordem social competitiva, passaram a ser ocupadas pelos brancos, deixando para os negros aquelas posições que demandavam menos capacidade gerencial e mais capacidade manual que se manifestou em postos de trabalho ocupados tanto na indústria quanto em trabalhos serviços domésticos. Em suma, a perpetuação da distância social antes mantida pela reação senhor - escravo agora passou a ser mantida por uma separação de classes e o preconceito racial era o resultado de uma transição incompleta entre esses dois períodos históricos

A idéia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, mantido por um clima de fraternidade entre negros e brancos deu lugar a uma construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Fernandes e Bastide ao negarem esse estado fantasioso reforçaram que a chamada democracia racial era apenas um padrão de comportamento idealizado e não constituinte de uma verdadeira democracia política. Nesse cenário, os negros e mestiços teriam uma oportunidade de ascensão social contanto que absorvessem o “*habitus*” do homem branco, ou seja, branqueando-se no sentido comportamental.

Um novo olhar sobre a questão racial brasileira é dada por Hasenbalg (1999) na década de 1970 ao pontuar a distinção entre discriminação direta e indireta, mostrando através da análise estatística de dados do IBGE a disparidade que se observa na distribuição da cor havendo uma concentração de não brancos nas regiões menos desenvolvidas do país. Para esse autor, essa disparidade decorre em função da intervenção do Estado ao encorajar a imigração de mão de obra estrangeira através de incentivos e subsídios para a região Sul e Sudeste do país iniciado na época da terceira onda de imigração, criando um estado de polarização de desenvolvimento e distribuição de renda que existe até hoje, em prejuízo dos não

brancos, traduzindo-se em diferenças na apropriação de oportunidades sociais como educação, empregos e rendimentos. Em destaque na sua análise se encontra as diferenças demonstradas entre realização educacional e mobilidade social entre brancos e não brancos. Para averiguar essa diferença de desempenho foram usadas variáveis como origem social, renda familiar, nível educacional e outros fatores que determinam a inserção de grupos de cor na estrutura ocupacional. O estudo dessas variáveis mostrou que segundo os dados do PNAD para 1988 relevantes à distribuição de brancos e não brancos no mercado de trabalho 22% dos não brancos eram trabalhadores manuais rurais em comparação a 12,5% dos brancos enquanto 15,4% dos não brancos trabalhavam em serviços domésticos comparados a 9,6% dos brancos (Quadro 3, Hasenbalg, p. 32). De uma maneira mais ampla, Hasenbalg mostra que 35,2% dos brasileiros brancos ocupavam os cargos mais altos no mercado de trabalho (trabalho manual alto, pequena burguesia e trabalho manual baixo) em contraste a 18,4% dos não brancos. Na indústria, os brancos ocupavam 24,7% dos postos de trabalho ao passo que os não brancos ocupavam 24,1% dos cargos, dados que indicariam uma proporcionalidade nesse setor, se não fosse pelo fato de haver uma maior participação dos não brancos na indústria tradicional que oferecia níveis salariais médios bem menores aos das indústrias modernas (HASENBALG, p.18).

Em relação à educação, Hasenbalg mostra que crianças não brancas completam menos anos de estudo que as brancas em relação a todos os estratos ocupacionais, mesmo quando a origem social e renda familiar *per capita* são comparáveis. As disparidades no acesso, permanência e finalização dos estudos são ainda mais acentuadas. Os dados de 1988 mostram uma média de 1,4 anos de escolaridade para os trabalhadores rurais não brancos distribuídos entre os 22%

mencionados e 3,7 anos de estudo para os trabalhadores da indústria tradicional. Esses dados mostram uma nítida discrepância, mesmo considerando que naquela época o nível educacional do brasileiro era baixo, com uma escolaridade média de 5,5 anos entre a totalidade dos brasileiros. Para Hasenbalg:

“Diante de toda essa evidência acumulada na pesquisa sociológica e demográfica dos últimos tempos, o ônus da prova está com aqueles que tentam desfazer o elo causal entre racismo, discriminação e desigualdades raciais. Se as desigualdades raciais no Brasil não são produto de racismo e discriminação, qual a teoria ou interpretação alternativa para dar conta das desigualdades constatadas? (...) Nesses trabalhos foi enfatizada a funcionalidade da discriminação racial como instrumento de desqualificação de grupos sociais no processo de competição por benefícios simbólicos e materiais, resultando em vantagens para o grupo branco em relação aos grupos não brancos (pretos e pardos)”. (HASENBALG, 2006, p. 32)

Em resumo, o estabelecimento do racismo no Brasil passou por várias etapas, iniciando com um conceito de que a diferença fenotípica entre diversos seres humanos justificava o estabelecimento de uma divisão hierárquica entre as pessoas. Isto determinava uma naturalização dessas diferenças com bases supostamente científicas, que levava a crer que alguns eram superiores a outros, uma teoria que deixou raízes fortes que perduram, para muitos, até hoje. Em seguida, passou-se para a negação dessa noção de desigualdade que culminou no conceito da democracia racial, criando uma corrente de pensamento que também persistiu por algum tempo. A explicação da desigualdade através de uma teoria de classes também encontra seus adeptos nos dias de hoje. Mais recentemente, tenta-se entender o tratamento preconceituoso da diversidade como uma prática de discriminação racial em bases funcionais. É importante ressaltar, portanto que esses paradigmas, apesar de serem apresentados de uma forma seqüenciada, existem de maneira fragmentada no ideário popular, tornando a questão da discriminação racial um assunto verdadeiramente polissêmico. Em seguida, passaremos a examinar como o racismo encontra seu meio de reprodução na educação.

3.2.1 Educação e reprodução do racismo

Uma vez estabelecido que o racismo no Brasil decorra de discriminações e desigualdades, exercidas através do efeito da estratificação social pela cor da pele, e descartando o mito da democracia racial assim como pondo de lado a teoria de que a diferença entre classes sociais seria o único fator que eventualmente eliminaria esse problema, como foi demonstrado por Hasenbalg, que coloca raça e renda como categorias distintas, é necessário voltar-se ao exame de quais mecanismos operantes na sociedade podem estar perpetuando esse preconceito, prejudicando a ascensão de negros e pardos do estudo básico ao universitário⁴. Esperamos que esse olhar contribua para a discussão sobre ações afirmativas sob a forma de cotas raciais como meio de admissão à universidade, que será discutido no terceiro capítulo desse trabalho. Começaremos esse estudo pelo exame da “centralidade da discriminação dentro do processo educacional na reprodução social dessas desigualdades” (SOARES, 2005), para em seguida discutir o tema do negro na Universidade brasileira.

A relação entre mobilidade entre classes sociais, desempenho escolar e ascensão dentro da rede de ensino é socialmente condicionada, como já foi demonstrado em outros países, mostrando que raça pode ter uma influência negativa sobre retornos educacionais. “Isto quer dizer que os estudantes pretos obtêm piores resultados não apenas por serem pobres, mas também, e independentemente, por serem pretos.” (SOARES, 2005). Hasenbalg assinala a relação entre educação, raça e posição social ao mostrar a distensão entre distribuições educacionais e nível educacional mostrando que brancos e não-

8 Estudantes negros de classe social e renda comparável aos seus colegas brancos podem ter um rendimento e ascensão escolar menor o que pode estar relacionado com questões de auto-estima e, portanto de reconhecimento.

brancos iniciam sua escalada educacional de maneira relativamente proporcional, irrespectivamente do estrato de origem, perdendo essa vantagem com o passar do tempo.

“No que se refere à conversão da posição social de origem em educação, a constatação mais notória foi que os entrevistados não-brancos mostram uma distribuição educacional mais concentrada na base, qualquer que seja o estrato de origem que se adote como referência da comparação. Por último, no que diz respeito à conversão da educação adquirida em posições de hierarquia ocupacional, notou-se que, qualquer que seja o nível educacional considerado, os não-brancos se concentram mais do que proporcionalmente nos estratos ocupacionais inferiores e que as magnitudes das diferenças nas distribuições ocupacionais tendem a se agravar ao se passar para os níveis educacionais mais elevados.” (HASENBALG, 1999, p. 219).

Isto significa que os não-brancos sofrem uma desvantagem que se projeta em todas as etapas da mobilidade social, havendo poucas possibilidades de escapar dessa limitação.

3.2.2 Tendências da desigualdade racial e sua reprodução

Estudos mais recentes, como os de Beltrão (2005), que abrangem um período maior, entre 1960 e 2000 e incluem uma separação entre negros e pardos, revelam conclusões semelhantes com um nível de brancos sem escolaridade caindo de 66,16% para 23,17% nesse período em comparação aos negros, que cai de 89,2% para 42,22% mostrando que os negros foram favorecidos nesse sentido. Para os pardos a queda foi de 88,46% para 39,39%. Em relação ao ensino elementar, o aumento para os brancos foi de 33,84% em 1960 para 76,83% enquanto para os negros o aumento foi de 10,08% para 57,78%. O aumento para o primeiro grau de 1960 até 2000 foi de 7,38% para 42,70% para os brancos e de 0,55% para 24,44% para os negros. Os pardos mostraram um aumento de 1,15% em 1960 para 25,67% em 2000 (Tabela 2).

TABELA 2 - PROPORÇÃO DA POPULAÇÃO COM 10 ANOS OU MAIS POR CURSO MAIS ALTO CONCLUÍDO POR COR OU RAÇA

	PROPORÇÃO DA POPULAÇÃO (%)			
	1960	1980	1991	2000
Branços				
Sem escolaridade	66,16	40,94	31,03	23,17
Elementar	33,84	59,06	68,97	76,83
1º grau	7,38	22,81	32,23	42,70
2º grau	3,25	12,16	19,12	25,71
Superior	0,80	3,16	5,62	6,59
Pretos				
Sem escolaridade	89,92	68,19	55,55	42,22
Elementar	10,08	31,81	44,45	57,78
1º grau	0,55	6,79	14,48	24,44
2º grau	0,13	2,18	6,40	11,43
Superior	0,02	0,25	0,95	1,41
Pardos				
Sem escolaridade	88,46	66,46	52,89	39,39
Elementar	11,54	33,54	47,11	60,61
1º grau	1,15	9,08	16,45	25,67
2º grau	0,39	3,54	7,74	12,16
Superior	0,06	0,48	1,16	1,42

Fonte: IBGE (1960, 1980, 1991 e 2000).

Esses dados revelam que, apesar de sempre existir uma diferença marcante entre o grau de escolarização dos brancos em relação aos negros e pardos, houve uma melhora para os últimos, porém também fica evidente que a taxa de crescimento foi menor do ensino elementar para o primeiro grau. Essa tendência fica mais evidente ainda quando se estuda os dados para o segundo grau, com um acréscimo de 3,25% em 1960 para 25,71% dos brancos em comparação a um aumento de 0,13% em 1960 até 11,43% em 2000 para os negros enquanto o aumento para pardos foi de 0,39% em 1960 para 12,16% em 2000. O ensino superior mostrou a menor taxa de crescimento com 0,80% para 6,59% de 1960 a 2000 para os brancos, 0,02% para 1,41% para os negros de 1960 a 2000 para os negros e 0,06% até 1,42% para os pardos de 1960 a 2000.

Beltrão (2005), ao analisar esses dados, destaca alguns fatos interessantes: Primeiramente, existe uma diminuição da proporção de indivíduos sem nenhum curso concluído e um aumento da proporção de indivíduos em todos os cursos concluídos, porém essa melhora não aconteceu com a mesma velocidade para ambos os sexos tendo em vista que para 1960 existe um número maior de mulheres sem ter completado nem o primário ao passo que em 2000 a situação se inverte, sendo que são os homens sem nenhum curso completo que estão na maioria. No mesmo ano, mais mulheres declaram ter concluído o curso superior enquanto em 1960 existem quase seis vezes mais homens com o curso superior completo. Isto significa que em relação ao gênero, o Brasil tem mostrado um progresso com diminuição da desigualdade (Tabela 3).

TABELA 3 - PROPORÇÃO DA POPULAÇÃO COM 10 ANOS OU MAIS POR CURSO CONCLUÍDO E RAZÃO DE MASCULINIDADE

ESCOLARIDADE	RAZÃO DE MASCULINIDADE			
	1960	1980	1991	2000
Sem escolaridade	0,997	1,001	1,047	1,084
Elementar	1,008	0,999	0,968	0,965
1º grau	1,142	0,993	0,936	0,908
2º grau	1,558	0,984	0,905	0,859
Superior	6,248	1,470	1,090	0,939

Fonte: IBGE (1960, 1980, 1991 e 2000).

Em segundo lugar, a velocidade da melhora também foi diferente para os grupos de cor/raça. Em relação ao curso mais alto atingido, a população preta⁵ e

9 O termo “preto” está sendo usado aqui em lugar do termo “negro”, por respeito ao tipo de formulário utilizado na época da colheita dessa pesquisa.

parda, guarda uma distância relativamente uniforme entre si, apesar de que todas mostram uma tendência de queda de 1960 para 2000. Pode-se notar, no entanto, que o grupo dos pretos está em ligeira condição de desvantagem em relação aos pardos no ano 2000 (Gráfico 4).

Quando se examina a distância entre o grupo dos brancos, dos pretos e dos pardos em relação ao curso elementar, uma análise das curvas correspondentes (Gráfico 5) mostra uma ligeira diminuição da distância entre esses grupos, guardando ainda uma pequena vantagem para os pardos. No entanto, quando são analisados os dados em relação ao 1º grau, a distância entre os grupos se torna mais nítida (Gráfico 6). A partir do 2º grau pode ser notado um distanciamento progressivo até o nível superior, onde o grau de separação é nítido e considerável no ano 2000 (Gráficos 7 e 8).

GRÁFICO 4

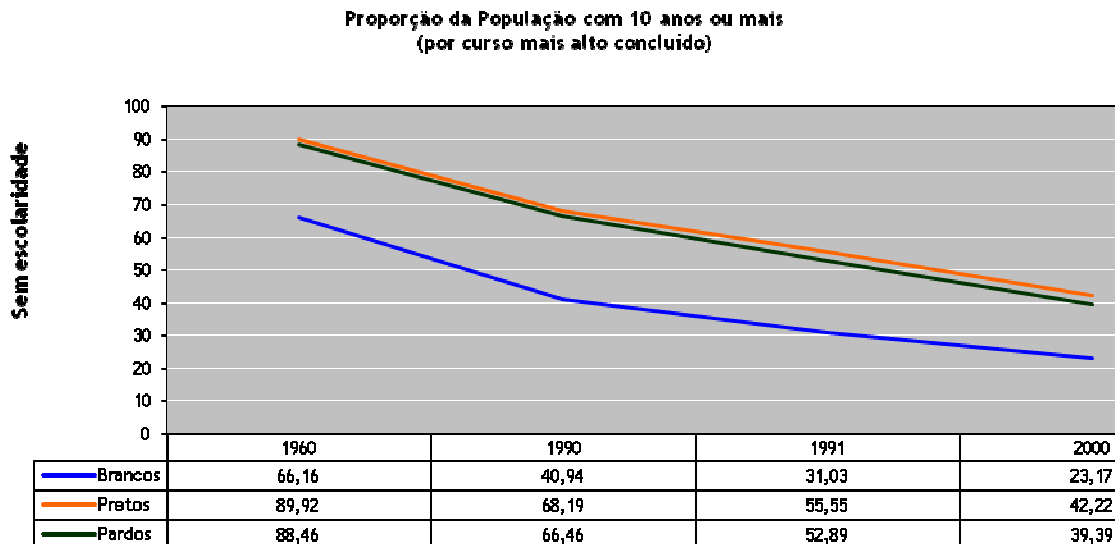
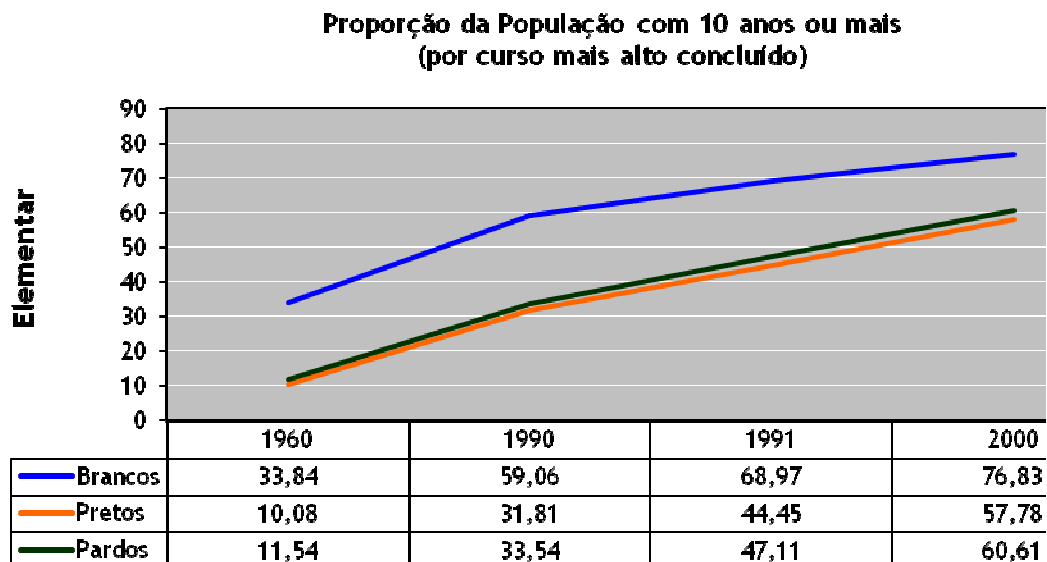


GRÁFICO 5



Fonte: compilação feita com dados da tabela IBGE (1960, 1980, 1991 e 2000).

GRÁFICO 6

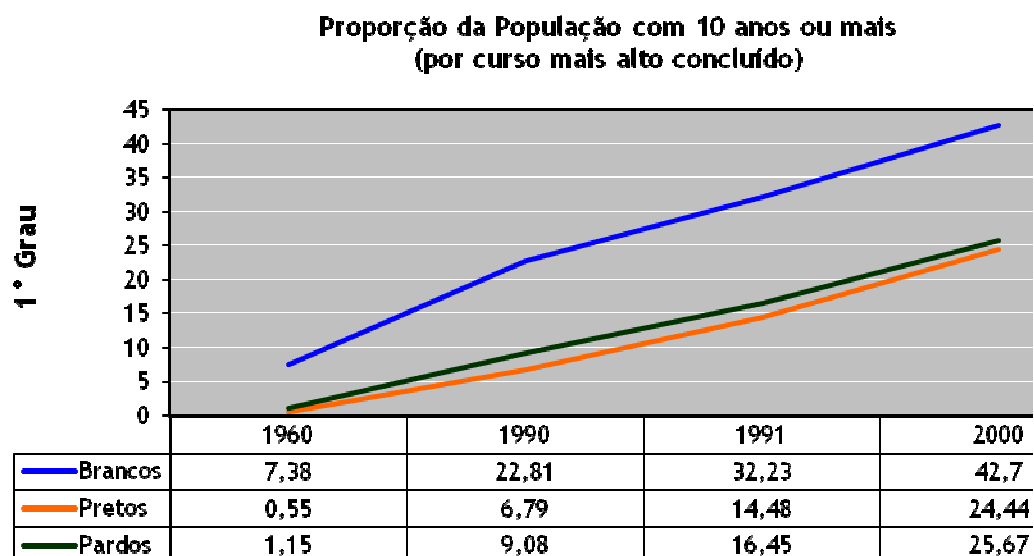
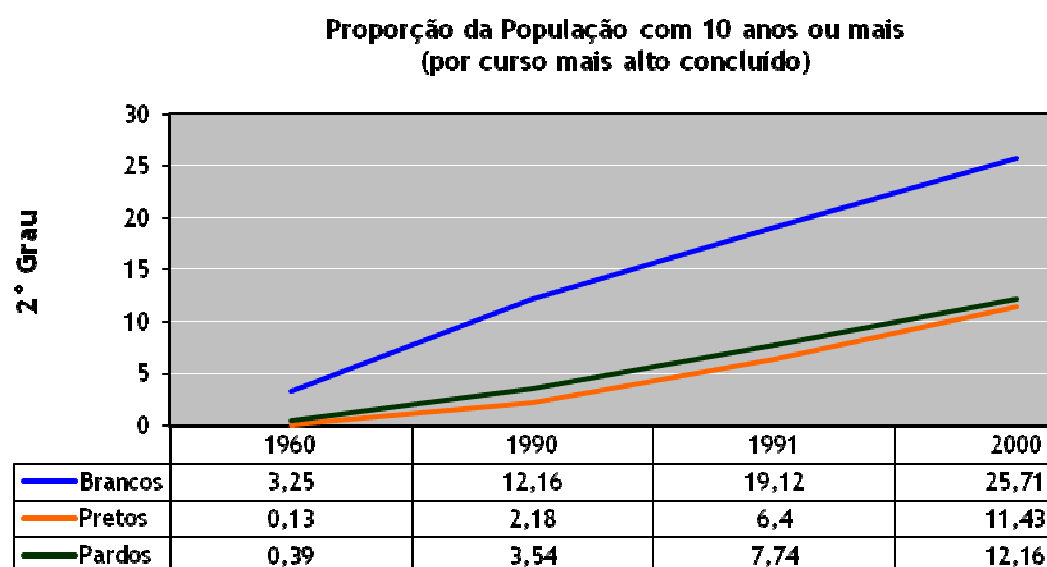


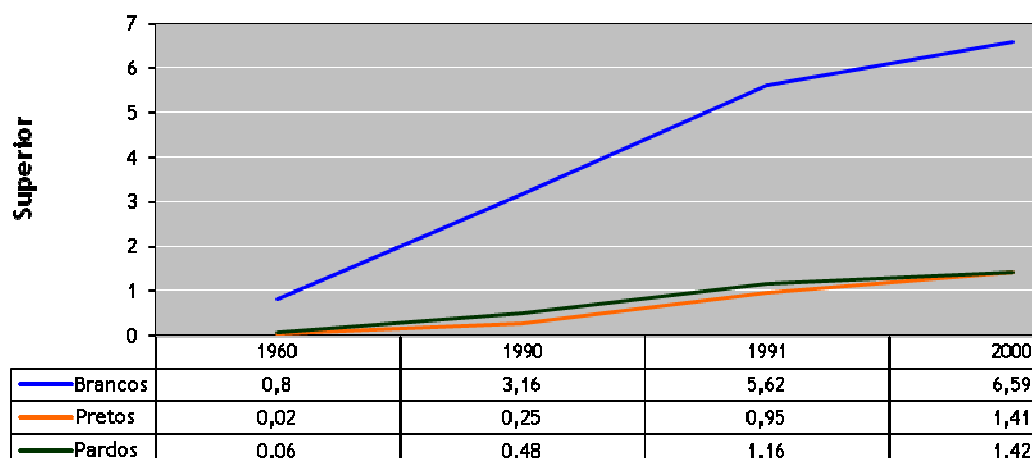
GRÁFICO 7



Fonte: compilação feita com dados da tabela IBGE (1960, 1980, 1991 e 2000).

GRÁFICO 8

**Proporção da População com 10 anos ou mais
(por curso mais alto concluído)**



Fonte: compilação feita com dados da tabela IBGE (1960, 1980, 1991 e 2000).

Apesar do fato de que uma análise quantitativa pode mostrar *como* o distanciamento entre grupos de cor acontece, uma análise qualitativa poderia esclarecer melhor a discrepância entre esses grupos em relação à mobilidade dentro da rede educacional.

Para Barbosa (2005), a relação diferenciada que alguns alunos estabelecem com a escola determina dela retornos também diferenciados que são distintos de habilidades naturais como inteligência e talento. Dessa maneira, diferenças e desigualdades passam a ter um impacto na trajetória de determinados alunos no decorrer de sua carreira escolar.

“Deve-se notar que, do ponto de vista da sociologia da educação, a habilidade ou coeficiente intelectual (QI), na verdade não importam. Certamente, seriam fatores importantes na produção de diferenças de realização social, mas a sociologia se preocupa com as possíveis causas sociais dessas diferenças (...). Não aquelas associadas aos fatores naturais, como habilidade ou inteligência, mas às razões sociais.” (BARBOSA, 2005, p. 14).

É dessa forma que se pode dizer que a questão educacional ocupa um lugar de destaque na gênese das desigualdades raciais no Brasil. Apesar do fato de que existe uma extensa literatura a respeito da influência de fatores externos à escola como a posição sócio-econômica da família e localização geográfica, por exemplo, fatores escolares como tamanho, além do clima da escola, nível de formação e atitude dos professores a respeito de questões raciais, juntamente com outras questões desenha uma redefinição da pesquisa nessa área com a formação de um novo objeto: o “efeito-escola”, colocando as instituições de ensino como elementos centrais na reprodução das desigualdades sociais.

Paralelo a esses fatores que operam dentro da escola, a autora cita o trabalho de Telles (apud BARBOSA, 2005) que se preocupa com os efeitos da discriminação racial sobre a vida escolar procurando “procedimentos e falas” juntamente com as expectativas que sua própria família possui em relação ao seu desempenho escolar que podem gerar sentimentos de inferioridade entre alunos pretos e pardos. Dentro desse espírito, seria de suma importância na pesquisa dessa linha compreender quais seriam os fatores que poderiam apontar para uma melhor direção na orientação de políticas públicas educacionais que visam diminuir as tensões raciais no Brasil.

Fatores como permanência na escola e a qualidade dessa permanência podem estar ligados a questões como as características sociais dos professores, métodos e livros didáticos, práticas docentes e modelos de avaliação que outros fatores entre os quais se inclui que teriam impacto diferenciado sobre diferentes grupos sociais.

Interessante é notar que a despeito do fato de que os mecanismos de discriminação possam ser de origem direta, como é o caso dos Estados Unidos da

América do Norte ao contrário do Brasil, onde a discriminação é indireta, os resultados a respeito do desempenho escolar são semelhantes. Isto é um fator importante a ser lembrado mais adiante quando forem discutidas quais políticas públicas deveriam orientar a discussão sobre cotas.

Voltando ao conceito já mencionado anteriormente, a redistribuição, associado mais freqüentemente com “políticas de classe” e o reconhecimento associado a “políticas de identidade” podem ser concebidas como pertencentes ao mesmo espectro de injustiças sociais e não como entidades antagônicas (FRASER, 2003). Dessa maneira o remédio para problemas de redistribuição e reconhecimento pode abranger tanto orientações políticas centradas na questão de classe, que envolvem medidas econômicas, como também questões relacionadas à identidade como gênero, orientação sexual e cor. Também importante para a orientação de políticas públicas que visam corrigir injustiças sociais, principalmente aquelas pertinentes à questões educacionais, é o conceito de participação que compreende que todos os membros adultos de uma sociedade interagem a partir de condições morais iguais. É marcante observar que pelos dados apresentados, essas categorias normativas não dizem respeito à realidade dos negros no Brasil. Não há dúvida de que isso precisa ser mudado, e o caminho é através de uma qualidade melhor da educação, como pode ser visto no texto do CONAE (2010) documento final:

É dever do Estado a garantia do **direito à educação de qualidade**, estabelecido na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), considerado direito social e com estatuto de direito humano consignado na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e no Pacto Internacional de Direitos Sociais Econômicos e Culturais de 1966. Cabe, assim, verificar como tem sido historicamente, a postura do Estado brasileiro no cumprimento de seu dever (CONAE, documento final, 2010).

Apesar de que essas mudanças apresentam um consenso atingido no nível do Estado, não há um acordo geral sobre como essas reformas deveriam ser efetuadas, como pode ser atestado pelos conflitos que existem em torno das políticas públicas correspondentes. No entanto, no governo Lula, algum progresso já foi feito através do projeto do PNE (PL 8.035/2010) que apresenta três metas para a educação superior:

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade de oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para setenta e cinco por cento, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, trinta e cinco por cento doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores (DOURADO, apud CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011, pp.35 a 39).

Infelizmente, nesse texto do PNE não existe menção clara sobre políticas públicas relacionadas à educação superior que visam mudar especificamente a condição do negro nas categorias de reconhecimento, redistribuição e participação. Uma das metas do terceiro capítulo será a de abordar essa questão mais pormenorizadamente, em especial no que diz respeito ao acesso, permanência e sucesso de alunos negros nas IES.

3.3. O NEGRO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Ao contrário de épocas passadas até o século XIX, onde a educação superior tinha pouca relevância no cenário educacional, tendo pouco ou nenhum impacto social e econômico, pouco se investia nesse nível e poucas eram as vagas. Com o surgimento da Universidade de São Paulo em 1934, ocorreu uma expansão tanto

do ensino básico quanto superior no período pós-guerra. Isso foi acompanhado por um aumento do crescimento de vagas como mostra a Tabela 4.

TABELA 4 - EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS POR MODALIDADE DE INSTITUIÇÃO

ANO	SETOR PÚBLICO VAGAS	SETOR PÚBLICO %	SETOR PRIVADO VAGAS	SETOR PRIVADO %	TOTAL
1933	18.896	56,3%	14.737	43,7%	33.723
1945	21.307	51,6%	19.969	48,4%	41.275
1965	182.696	56,2%	142.386	43,8%	325.082
1985	556.680	40,7%	810.929	59,3%	1.367.609
2004	1.178.328	28,3%	2.985.405	71,1%	4.163.733

Fonte: compilado de FRANCO - Ensino superior no Brasil: Cenário, Avanços e Contradições. Jornal de Políticas Educacionais. Nº 4/julho-dezembro de 2008, p 56-63.

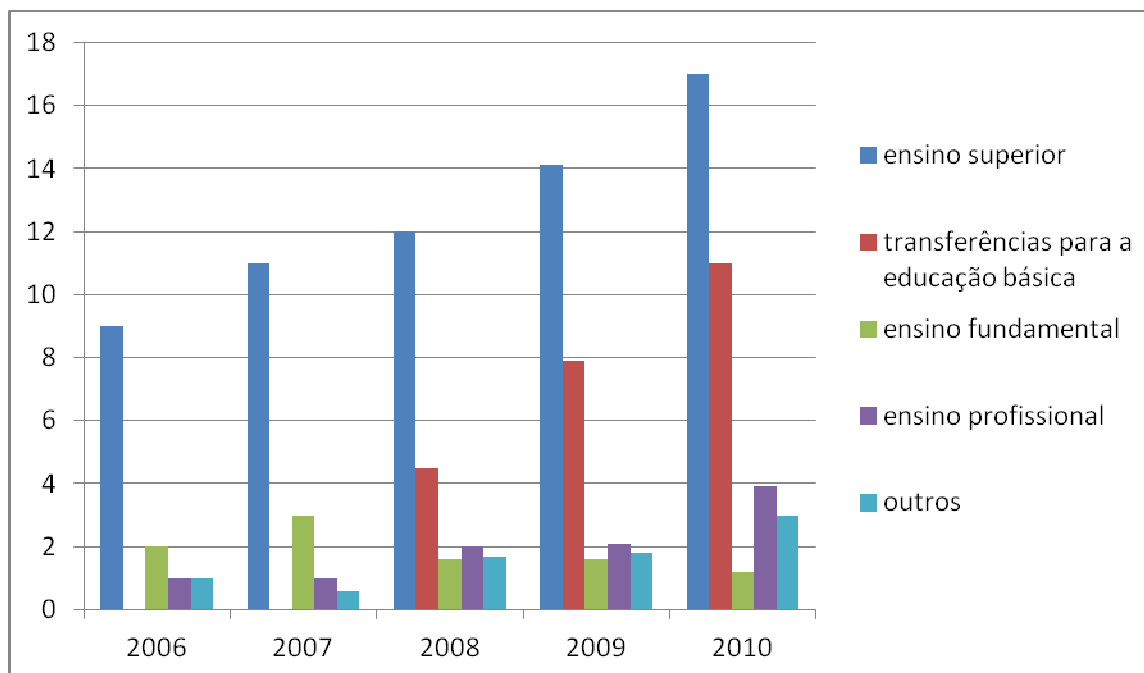
O investimento em educação, mesmo que muito abaixo daquilo que se vê em outros países⁶, além de mal distribuídos pelo território nacional, foi o suficiente para gerar novos desafios principalmente de natureza estrutural, gerencial, e da qualidade dos alunos e professores, como também incitou uma redefinição do seu papel em relação ao conhecimento gerado como um todo e sua articulação com o Estado além do próprio propósito com que esse conhecimento será usado pela população. Ristoff (1999) assinala como três as crises que afetam a universidade brasileira:

Primeiramente teríamos a crise financeira: A Constituição Cidadã, no seu artigo 205, diz que a educação é um direito de todos. O artigo 212 diz que 18% do orçamento da união (um retorno de 8,9% deve ser destinado à educação, com uma contribuição de 25% dos estados e municípios. No entanto, em maio de 2000, o

10 “Dados do UNESCO (1998) e do Banco Mundial (1999) mostram que o campeão em investimento em educação é a Suécia, com cerca de 2.200 dólares/habitante, seguido da Suíça com 2.100 dólares/habitante. Entre os que menos investem é a China e a Índia, países com contingentes populacionais de dimensões tão fantásticas que os recursos investidos se diluem quase que totalmente, chegando a algo em torno de 10 dólares/habitante/ ano. No meio desses extremos estão países como o Canadá, Holanda, a Austrália, os EE.UU o Japão, a Alemanha a França e a Áustria, todos com investimentos em torno de 1500 dólares/habitante. Um pouco mais abaixo estão o Reino Unido e a Itália com cerca de 700 dólares por habitante. Países como o Brasil, Argentina e México investem cerca de 200 dólares/habitante”

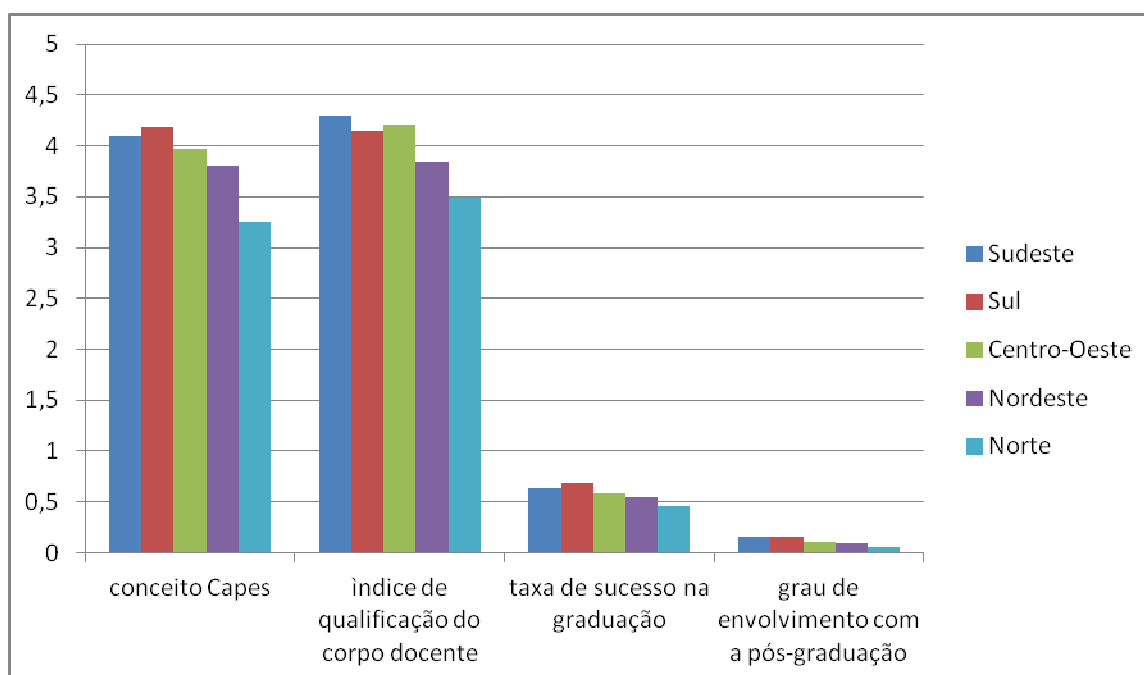
orçamento da união destina 1,25% à educação e 0,17% à ciência e tecnologia. Deste montante, coube 0,6% ao ensino superior. Para Ristoff, esses poucos recursos não refletem apenas uma falta de interesse na educação como um todo como também descortinam uma falta de conscientização de que o ensino enquanto aumenta o número de empregos e melhora a qualidade dos trabalhadores também contribui para a receita do Estado, através do incremento do imposto de renda e outras taxas. Bluestone (apud RISTOFF), da UMB (University of Massachusetts Boston), demonstra que “para cada dólar gasto na UMB, o Estado pode contar com um retorno adicional de um dólar e cinquenta e sete centavos em imposto de renda e imposto sobre vendas” (um retorno de 8,9%). No Brasil há o fato curioso de que apesar do orçamento para a educação, que está atualmente em torno de 4% do PIB, tem projeções para aumentar até 7% ou mesmo 10% do PIB até o ano 2020 uma boa parte desses recursos será diluída ou surtir pouco efeito social como desejado. Existem dois motivos fundamentais que determinam porque esse investimento renda lucros tão poucos, tanto no sentido fiscal quando no sentido educacional como um todo. Em primeiro lugar, existe o fato de que boa parte desse dinheiro orçado é estornado para pagar as contas do próprio governo, como é o exemplo dos Encargos Financeiros da União, usados para saldar a dívida interna e em menor grau hoje em dia, a dívida externa. Além disso, há uma má distribuição desses recursos entre as diferentes sub-funções do ensino (Gráfico 9).

GRÁFICO 9 - VALORES DESTINADOS ÀS PRINCIPAIS SUB-FUNÇÕES DE EDUCAÇÃO 2006/2010 (R\$ BILHÕES)



Fonte: compilado de Secretaria do Tesouro Nacional (STN), Departamento de Coordenação e Governança das Empresas Estatais (Dest) e Siaf.

Como já foi mencionado, a educação constitui direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988, a qual dispõe que os sistemas de ensino são organizados em regime de colaboração pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Assim, a União é responsável pelo sistema federal de ensino e presta assistência técnica e financeira aos demais entes da federação. Os Estados e o Distrito Federal atuam prioritariamente no ensino fundamental e médio, enquanto os Municípios têm como foco o ensino fundamental e a educação infantil. Nota-se pelo gráfico que a contribuição da União para o ensino superior é aparentemente maior pelo fato de que é essa sua atribuição, porém a baixa qualidade do ensino médio e fundamental faz com que os alunos cheguem à universidade com um preparo aquém de suas tarefas, fato mostrado no gráfico 10 que revela uma baixa taxa de

GRÁFICO 10 - MÉDIA DOS INDICADORES DAS IFES POR REGIÃO DO PAÍS (2010)

Fonte: compilado da Secretaria do Tesouro Nacional (STN), dados da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC).

sucesso geral, e relativamente uniforme, com exceção da região Sul, que apresenta uma mínima diferença. Mais notável ainda é a discrepância entre o índice de qualificação dos professores e o destino acadêmico dos seus alunos.

A segunda crise demonstrada por Ristoff (1999) é a crise que se refere à predominância da elite no ensino universitário. Central a esse tema está a questão da privatização das escolas e seu impacto sobre o sistema educacional em geral. Numa tentativa de repassar para o sistema privado o ônus da educação os governos anteriores optaram pela massificação do ensino fundamental, do ensino médio e mais recentemente, do ensino superior. Apesar de que a política do governo federal para o setor seja a expansão de vagas, tanto públicas quanto privadas, “a taxa de Escolarização Bruta na educação superior é uma das mais baixas da América Latina, enquanto o grau de privatização é um dos mais altos do mundo.” (PINTO, 2004).

Isto resultou numa grande elitização do perfil dos alunos que se concentram nos cursos mais concorridos e nas instituições privadas operando-se dessa maneira um processo de exclusão dos pobres assim como dos negros e pardos. A razão pela qual as políticas do governo têm se norteado nessa idéia de expansão, criada pelo aumento de vagas no setor público acompanhado de subsídio para igual expansão no setor privado na ausência de outras políticas públicas que pudessem fomentar uma qualidade correspondente é um fenômeno difícil de entender. Para alguns autores como Silva, o tipo de gestão que gera essas políticas nascem da “articulação entre a racionalidade dos negócios com o campo da moral.

“O gerencialismo tornou-se uma ideologia no sentido em que o saber gerencial extrapolou seu espaço e foi sendo imposto como solução para tudo, como medida para comparar e julgar outros âmbitos das práticas sociais. Essa ideologia buscou suprimir interação política, o conflito em torno da melhor forma de interpretar e garantir princípios, como se ela fosse uma forma arcaica, ineficiente de se tomar decisões coletivas, associando o Estado apenas a sua face burocrática e autoritária como uma estratégia para desqualificá-lo como espaço privilegiado das decisões políticas.” (SILVA, 2010, p. 98).

A terceira crise de Ristoff (1999) diz respeito ao modelo de ensino superior adotado. Na visão desse autor, a educação superior deve satisfazer três necessidades básicas que não vêm necessariamente da mesma instituição: Primeiramente existe uma modalidade de universidade que procura garantir o avanço do conhecimento agindo de maneira autônoma do Estado e do mercado. Essas instituições se fundamentam em pesquisa e o fornecimento de cursos de pós-graduação como mestrado, doutorado e cursos de extensão, sendo literalmente a guardiã das ciências e das artes ao focar na melhora da qualidade de vida e cidadania. Elas correspondem àquilo que a maioria das pessoas entende como

universidade. Nos EE.UU são conhecidas como o sistema UC (*University of California*).

A segunda necessidade se dirige mais diretamente ao Estado, através do fomento de projetos de desenvolvimento do governo e pelo fornecimento de mão-de-obra altamente qualificada. Essas instituições são especializadas em cursos de graduação, raramente autorizadas a se empreender em projetos de pesquisa e pós-graduação.

Na América do Norte seguem o modelo da CalState e já estão sendo adotadas na Europa, como na Open University, por exemplo, empreendendo atividades como ensino a distância e formação continuada.

Finalmente, existe aquilo que é conhecido na América do Norte como *colleges* que atendem às necessidades do indivíduo ditadas pelo seu desejo e pelo direito de investir em si próprio. Essas instituições são de natureza pós-secundária sendo destinadas a atender a grande massa em sua demanda por habilidades rapidamente adquiridas. Essas breves considerações podem nos servir como preparação para estudar o assunto principal desse trabalho: O acesso do negro ao ensino superior.

3.3.1 O acesso do negro à universidade

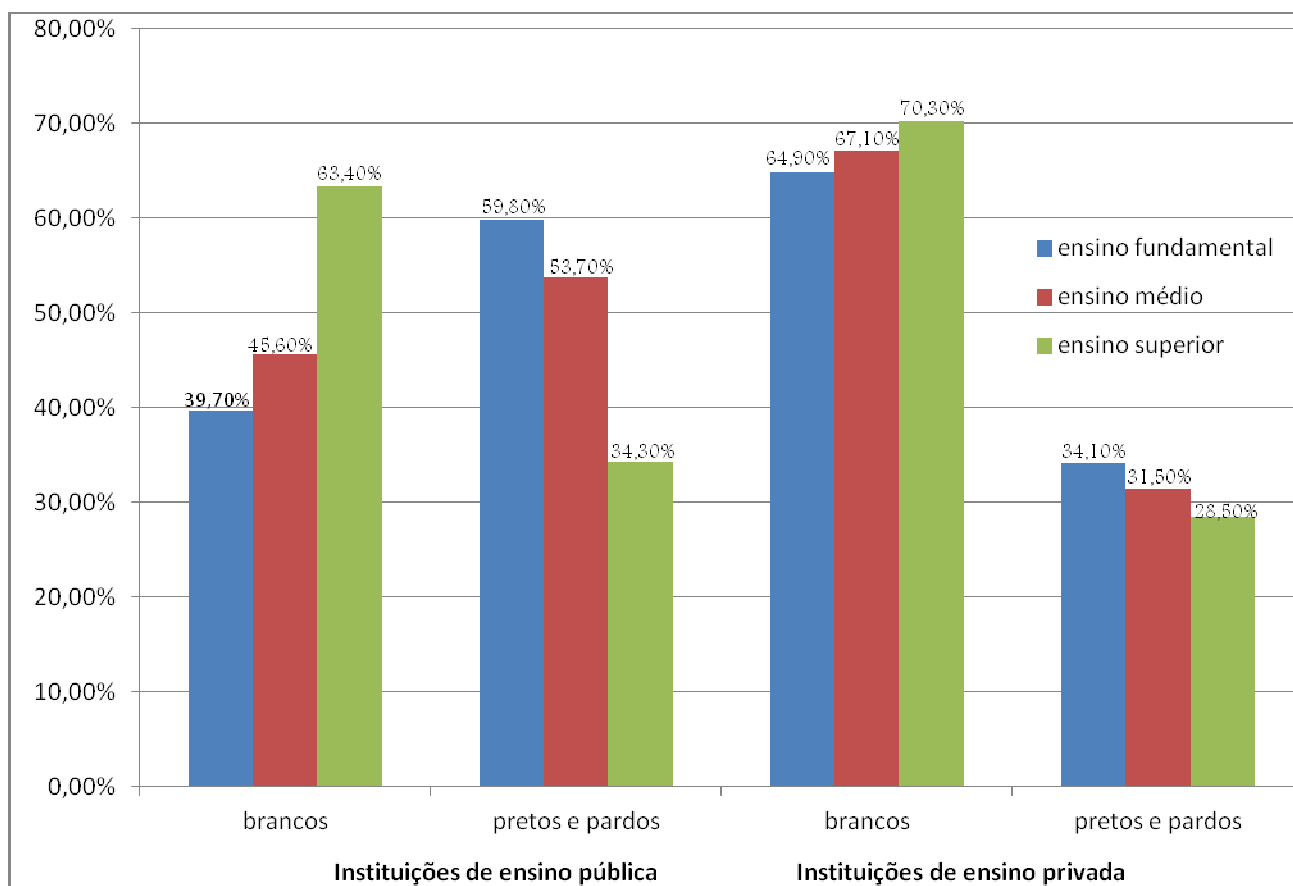
Como já foi acima mencionado, a questão educacional ocupa um lugar de destaque nas explicações sobre a reprodução do racismo no Brasil.

A herança da escravidão tem sido evocada para explicar a origem do racismo, porém devido ao longo tempo decorrido desde essa época, essa hipótese perdeu a sua força, mesmo porque a situação econômica dos imigrantes europeus que aqui

começaram a chegar no período pós-abolicionista melhorou consideravelmente, enquanto a dos negros permanece a mesma.

A idéia de que é a pobreza a responsável pelo baixo desempenho dos pretos e pardos na escola também fica abalada quando se analisa o Gráfico 11, que demonstra claramente como alguns alunos pretos e pardos provindos de instituições privadas também demonstram certo grau de baixo rendimento. Isso reforça a idéia de que é a autoestima rebaixada que está sendo reproduzida. Dessa maneira, a falta do reconhecimento, juntamente com uma menor possibilidade de participação na sociedade civil pode se aliar à maneira com que bens sociais são distribuídos para criar condições discriminatórias, tanto na subjetividade quanto na relação entre pessoas.

GRÁFICO 11 - POPULAÇÃO RESIDENTE SEGUNDO OS GRUPOS DE COR OU RAÇA (BRANCA PRETA & PARDA) QUE FREQUENTAVA INSTITUIÇÕES DE ENSINO POR TIPO DE INSTITUIÇÃO (PÚBLICA OU PRIVADA), NO BRASIL, 2006 (EM%)



Fonte: IBGE, microdados PNAD gráfico compilado a partir de PAIXÃO M. e CARVALHO L.M. Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2007-2008.

Apesar do fato de que os trabalhos de Fernandes, e posteriormente de Hasenbalg, cada um a sua maneira, colocarem dúvidas sobre a questão da democracia racial, essa idéia ainda persiste no imaginário popular, fato que prejudica a elaboração de políticas públicas adequadas à realidade da situação. Com esses dados, não se pode negar que o racismo é o fator responsável pelo baixo desempenho escolar demonstrado por esses grupos sociais e que o mecanismo de reprodução, como já foi argumentado antes, possivelmente está relacionado àquilo que é chamado de “efeito escola”. Por esse motivo, tornou-se

importante investigar como esses fatores poderiam exercer um impacto sobre o acesso de negros e pardos no ensino superior.

A partir de estudos realizados na Universidade Federal da Bahia patrocinado pelo programa *A cor da Bahia/UFBA*, sob a coordenação de Santos (2002), ficou patente a existência de fortes desigualdades entre brancos e negros naquela instituição. Esse estudo motivou uma investigação mais ampla, realizada em cinco universidades brasileiras (Universidade Federal da Bahia-UFBA; Universidade Federal do Maranhão-UFMA; Universidade Federal do Paraná-UFPR; Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ e Universidade de Brasília-UnB, coordenado por Delcele Mascaranhas Queiroz onde foram coletados dados provenientes de um questionário aplicado aos estudantes que estavam ingressando na universidade, levantando informações sobre a escolaridade anterior, tipo de curso freqüentado e informações sobre a família.

Antes de uma análise dos dados provenientes dessa pesquisa, é importante acrescentar algumas palavras sobre a questão da classificação racial, visto que existem críticas sobre a eficácia do método de classificação usado pelo IBGE que adota os termos “negro”, “pardo”, “amarelo”, “indígena” e “branco”.

Por esse motivo, o estudo acima mencionado procurou cruzar os dados da auto-classificação espontânea com os dados da auto-classificação induzida (Tabelas 5, 6, 7, 8, 9, 10,11).

TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES ESPONTANEAMENTE CLASSIFICADOS COMO BRANCOS, SEGUNDO A CLASSIFICAÇÃO INDUZIDA

	AUTO-CLASSIFICAÇÃO ESPONTÂNEA	AUTO-CLASSIFICAÇÃO INDUZIDA					
		BRANCA	PARDA	PRETA	AMARELA	INDÍGENA	TOTAL
UFRJ	79,1	95,6	3,5	0	0,6	0,3	100
UFPR	89,3	95,4	2,4	0,1	1,9	0,2	100
UnB	65,1	94,3	5,1	-	0,6	-	100
UFBA	50,1	92,6	4,2	0,5	2,4	0,3	100
UFMA	45,7	91,6	4,6	-	3,3	0,5	100

Fonte: SANTOS, J.T dos Santos. (coord.) *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002

TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES ESPONTANEAMENTE CLASSIFICADOS COMO PARDOS, SEGUNDO A CLASSIFICAÇÃO INDUZIDA

	AUTO-CLASSIFICAÇÃO ESPONTÂNEA	AUTO-CLASSIFICAÇÃO INDUZIDA					
		BRANCA	PARDA	PRETA	AMARELA	INDÍGENA	TOTAL
UFRJ	8,3	0,6	98,5	-	-	0,9	100
UFPR	1,8	1,7	96,7	1,7	-	-	100
UNB	9,4	4,2	95,8	-	-	-	100
UFBA							
UFMA							

Fonte: SANTOS, J.T dos Santos. (coord.) *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002

TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES ESPONTANEAMENTE CLASSIFICADOS COMO MORENOS, SEGUNDO A CLASSIFICAÇÃO INDUZIDA

	AUTO-CLASSIFICAÇÃO ESPONTÂNEA	AUTO-CLASSIFICAÇÃO INDUZIDA					
		BRANCA	PARDA	PRETA	AMARELA	INDÍGENA	TOTAL
UFRJ	5,4	12,9	68,9	3,3	3,3	11,5	100
UFPR	3,6	14,5	65,8	7,7	2,6	9,4	100
UNB	12,9	3	87,9	-	1,5	7,6	100
UFBA	13,0	13,7	62,1	6,9	2,4	14,9	100
UFMA	34	9,2	59,7	16,4	4,4	10,2	100

Fonte: SANTOS, J.T dos Santos. (coord.) *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002

TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES ESPONTANEAMENTE CLASSIFICADOS COMO NEGROS, SEGUNDO A CLASSIFICAÇÃO INDUZIDA

	AUTO-CLASSIFICAÇÃO ESPONTÂNEA	AUTO-CLASSIFICAÇÃO INDUZIDA					
		BRANCA	PARDA	PRETA	AMARELA	INDÍGENA	TOTAL
UFRJ	3,2	-	18,7	78,9	-	2,4	100
UFPR	0,4	-	35,7	64,3	-	-	100
UNB	2,4	-	16,7	83,3	-	-	100
UFBA	6,8	0,5	16,4	77,6	0,5	5,1	100
UFMA	5	2,3	14	76,7	4,7	2,3	10

Fonte: SANTOS, J.T dos Santos. (coord.) *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002

TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES SEGUNDO A COR E A UNIVERSIDADE

	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UNB
BRANCA	76,8	86,5	47	50,8	63,7
PARDA	17,1	7,7	32,4	34,6	29,8
PRETA	3,2	0,9	10,4	8	2,5
AMARELA	1,6	4,1	5,9	3	2,9
INDÍGENA	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1
TOTAL	100	100	100	100	100

Fonte: SANTOS, J.T dos Santos. (coord.) *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002

TABELA 10 - PARTICIPAÇÃO DE BRANCOS NO CONJUNTO DA POPULAÇÃO DO ESTADO E SUA PRESENÇA NA UNIVERSIDADE

	1.POPULAÇÃO	UNIVERSIDADE	2.POPULAÇÃO
RIO DE JANEIRO	61,7	UFRJ	76,8
PARANÁ	76,2	UFPR	86,5
MARANHÃO	24,8	UFMA	47
BAHIA	20,2	UFBA	50,8
DISTRITO FEDERAL	45,9	UNB	63,7

Fonte: SANTOS, J.T dos Santos. (coord.) *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002

TABELA 11 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES SEGUNDO GÊNERO E COR

	BRANCA	PARDA	PRETA	AMARELA	INDÍGENA
UFRJ					
HOMEM	45,5	41,5	39,2	26,6	48,1
MULHER	54,5	58,5	60,8	73,4	51,9
UFPR					
HOMEM	54,2	66,9	58,1	45,3	65,4
MULHER	45,8	33,1	41,9	54,7	34,6
UFMA					
HOMEM	50	50,9	56,5	44,2	55,3
MULHER	50	49,1	43,5	55,8	44,7
UFBA					
HOMEM	51,9	48,2	51,9	42,9	50,4
MULHER	48,1	51,8	48,1	57,1	49,6
UN B					
HOMEM	51,1	48,7	61,5	40	83,3
MULHER	48,9	51,3	38,5	60	16,7

Fonte: SANTOS, J.T dos Santos. (coord.) *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002

A gama de expressões usadas espontaneamente revelou o uso de até quarenta e quatro termos diferentes sendo que a UFRJ apresentou a maior variedade. Apesar disso, a classificação usada pelo IBGE mostrou consistência, com um índice de dispersão em torno de 10%, confirmando que as expressões usadas pelo IBGE refletem a maneira de pensar do grupo estudado e possivelmente refletiria uma consciência mais extensa.

A análise do restante dos dados revelou que “a universidade é um espaço de predomínio dos brancos”, representando proporções superiores à metade dos alunos, indicando uma menor participação dos negros na vida universitária que os coloca em termos de desigualdade para interagir com a comunidade universitária em termos morais. Em relação à representatividade, mostrou-se uma super-representação de brancos e uma sub-representação de negros, mesmo em estados como o Maranhão, onde os negros são maioria. Em todas as universidades, é relevante o número de estudantes cujos pais têm instrução superior, que aponta

para o privilégio dos estudantes brancos e amarelos. Além disso, esse grupo mostrou pertencer-se a famílias com propriedade e maior faixa de renda. Em conformidade com isso, os estudantes pretos e pardos apresentaram o maior número de pais com instrução elementar. A história escolar indicou que a maioria dos estudantes veio de escolas privadas, de funcionamento diurno sendo que os negros e pardos estão sub-representados nesse grupo. Da mesma maneira, a pesquisa revelou uma forte seletividade racial no acesso a cursos de alto prestígio social, sendo os brancos os mais privilegiados.

Esses dados indicam que a presença negra na universidade é sub-representada e seu acesso dificultado por racismo e preconceito, mostrando um grau de reconhecimento menor para esse grupo social. Para Beltrão e Teixeira:

“A opção por trabalhar com a área de formação de terceiro grau considera o imaginário coletivo das possibilidades abertas para todos os grupos de cor ainda no campo das aspirações individuais, embora existam fatores limitadores dessas possibilidades, atuando dentro das escolas, influenciando nessas escolhas pessoais de carreira.” (BELTRÃO E TEIXEIRA, 2005).

Esses autores ainda nos contam que a exclusão sofrida pelas mulheres há cerca de quarenta anos atrás está em declínio, porém para os grupos de cor, a discriminação continua. Uma possível explicação é que “as mulheres compartilham a posição social dos homens com quem convivem, enquanto brancos e não brancos sempre viveram em mundos socialmente distantes.” (BELTRÃO E TEIXEIRA, 2005).

Concluindo, o acesso dos grupos de cor ao ensino superior sofre limitações como origem, posição social, renda, escolaridade, histórico escolar e o fato de terem freqüentado ou não escolar particulares, colocando esse grupo social em desvantagem em relação à distribuição de bens e oportunidades. Dessa forma, ter determinadas características físicas acaba se transformando num “passaporte” para

diferentes formas de inserção de uma pessoa na sociedade brasileira. É difícil explicar porque cinco séculos de desenvolvimento, uma língua em comum e traços culturais que aparentemente se complementam não foi o suficiente para derrubar a barreira do racismo. Aparentemente, a desigualdade racial encontra suas raízes na dificuldade de ascensão de classe, sendo perpetuada por determinadas características educacionais, chamados de “efeito escola” que servem como um aparelho para a reprodução da desigualdade. Dados estatísticos efetuados por Hasenbalg (1999), Teixeira (2005) e Queiroz, além de outros podem servir como inspiração para uma resignificação das políticas públicas na área de educação que possam transformar a desigualdade racial em equidade social.

3.3.2 A perspectiva da Constituição Federal de 1988 e das políticas educacionais para as cotas raciais

Poucas coisas despertam na atual sociedade brasileira sentimentos morais tão fortes como a questão das cotas raciais. Isso de certo modo leva a questionar o significado da Constituição frente às políticas públicas. Uma constituição é elaborada dentro de uma análise interpretativa da história que a precede, adquirindo assim um caráter vinculante e “supra legal”. (PAIXÃO; CARVALHO NETO, 2010). Um amplo sistema de ações afirmativas que contempla cotas para negros é uma mostra clara do caráter aberto e inclusivo da nossa Constituição, quando estabelece no art. 5º, § 2º, que “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.” (BRASIL, 1988). Isso, de certo modo, repercute na legislação sobre a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, através da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (da educação nacional), do Governo Fernando Henrique Cardoso, no seu artigo 26, fez menção quanto à necessidade de do ensino de História abordar as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, no caso, especialmente das matrizes negras, indígenas e européias. No entanto, o artigo 43, do capítulo IV da lei no 9.934, do governo Fernando Henrique Cardoso referente às finalidades da educação superior, permanece silencioso quanto a qualquer tentativa de se endereçar a questão de ações afirmativas para o ensino superior. Mas mudança mais contundente em relação ao reconhecimento da matriz “africana” foi realizada durante o governo Lula, com a introdução do artigo 26 A. eu tornou obrigatório o ensino de cultura e história afro-brasileira, como se vera a seguir.

O capítulo V da LDB de 1996 se dedica aos alunos com necessidades especiais, sem se especificar quais necessidades são essas. O artigo 44 do mesmo capítulo deixa bem claro que a admissão aos cursos de graduação está aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

Fiel aos princípios liberais e da neutralidade do Estado, não houve nesse período, através desses instrumentos, uma clara tentativa de aplicar critérios interpretativos constitucionais com fundo histórico social ou afirmativo, deixando evidente que a orientação a ser seguida seria de natureza sociopolítica e não ético-social.

Em 2003, durante o governo Lula, a lei 9.394 foi acrescida dos seguintes artigos, que passaram a ser denominados como a lei 10.693:

Art. 1º. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes; Arts. 26-A 79-A e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República (BRASIL, 2003).

As Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnicas-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana (CNE/CP 03/2004, de 10/03/2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004) no parágrafo 3º, do artigo 2º, estabelece que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnicas sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004).

A lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Governo Luís Inácio Lula da Silva, contém referências à proteção da cultura indígena. Dignos de nota são as matérias contidas no artigo 79, que se refere ao ensino de cultura negra no sistema de ensino geral (vetado) e o artigo 79 que reserva o dia 20 de novembro como dia Nacional da Consciência Negra, ambas trazidas de volta em 2008, no segundo governo Lula:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil § 2º. Os conteúdos

referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008).

A referida lei de 2008, que se estende aos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, de natureza oficial ou particular, torna obrigatório o ensino de cultura negra, no âmbito da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, no sentido de resgatar “a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.” (BRASIL, 2008).

Apesar do entusiasmo inicial, alguns problemas surgiram quanto à aplicação da lei. Vigorito (2008) relatou dificuldades na implantação dessas determinações em escolas públicas de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Seu estudo foi executado através de entrevistas com as diretoras de duas escolas que declararam suas dificuldades em implementar a lei, devido a falta de recursos, tanto de material didático quanto a problemas de pessoal. Outros estudos relatam o mesmo problema. Constatou-se que há falta não só de materiais didáticos, mas, sobretudo de professores preparados para o ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas de todo o País. É reconhecido o avanço trazido pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-racial, contudo ainda é necessário superar as dificuldades de sua implementação nas escolas. A principal delas é a questão da formação dos professores. O tema tem sido pouco abordado mesmo nas faculdades de história, o que então pensar de outras licenciaturas. Para Silva (2008), este é um problema delicado que precisa ser enfrentado. Mas a questão diz respeito também ao material didático.

Segundo Fernandes (2005), os livros didáticos estão permeados por uma “concepção positivista” da historiografia brasileira, conferindo uma orientação teórica metodológica através de um conteúdo programático primado por uma visão monocultural e eurocêntrica do passado brasileiro, podendo isso se configurar como um exemplo claro de falta de reconhecimento associado ao reconhecimento errôneo, colocando nas próprias escolas a incumbência de difundir conceitos capazes de serem caracterizados como falta do respeito devido. Para Walzer (1994), os opostos do reconhecimento podem ser reconhecimentos desfavoráveis (desonra) ou ausência de reconhecimento (indiferença). Honneth (2009) ressalta o perigo de tensões sociais no campo moral e não apenas de interesses ou da redistribuição, como defendido por Rawls (2008).

Ao examinar essas leis em conjunto, que provêm de contextos históricos e governos diferentes, fica marcante que ambas seguem uma linha de raciocínio direcionada a favorecer grupos étnicos (negros, necessidades especiais e índios), sem colocar em ênfase o debate entre direitos de indivíduos e de coletividades, bem como na forma como argumentos são levantados, contra e favor e em que sentido eles podem ser analisados criticamente em termos normativos.

3.4 DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E COTAS RACIAIS

Neste ponto, as políticas públicas educacionais referentes à questão da diversidade e inclusão de negros e pardos nas IES (instituições de ensino superior), que surgiram durante o governo Lula (2003 a 2008) serão analisadas mais adiante guardando em mente sua relação com categorias como reconhecimento, redistribuição e participação buscando exemplos, omissões e contradições entre elas. Para tal, será examinado como o Estado se articula com essas políticas,

mostrando um compromisso democrático maior como resposta às demandas de movimentos sociais como aqueles ligados a temas identitários (povos do campo e quilombolas), além de outros ligados a questões historicamente presentes no contexto de lutas sociais como relações étnico-raciais, gênero, diversidade sexual e outros que desencadearam políticas, programas e ações inovadoras nesse campo, tendo como exemplo a criação da Secretaria da Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e outras, onde a diversidade passa a ser incorporada à gramática da política educacional brasileira “levando à discussão e conceituação da mesma na Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010)”, (GOMES apud DOURADO, 2011, p. 221), sendo que a CONAE (2010) representou um movimento aglutinador que atende às demandas de uma educação democrática e emancipatória ao ressaltar que a garantia do direito à educação faz parte integral do processo de democratização da educação no Brasil, verificado por indicadores como o acesso, permanência e sucesso dos estudantes no processo educativo.

Um dos temas importantes a serem abordados nesse capítulo será a discussão sobre de que maneiras que as intenções de democratização do ensino no Brasil, explicitadas e acordadas na CONAE, serão incorporadas ao projeto de Lei nº 8.035/2010 do novo PNE tramitado no Congresso Nacional e que implicações isso terá sobre o ensino superior especialmente em relação ao caráter elitista e excludente da educação superior, criando-se a necessidade da elaboração de políticas públicas que possam remediar essa distorção. A discussão termina com os argumentos específicos a favor e contra as cotas raciais para admissão dos negros e pardos ao ensino superior e como esse debate se reflete no governo Lula. Do

ponto de vista metodológico, esse capítulo pretende buscar respostas para as seguintes perguntas básicas:

I- Que elementos definiriam um Estado democrático no Brasil?

II- O que se entende por democratização da educação?

III- De que maneira esses princípios podem ser elementos norteadores de uma política para as IES?

IV- Como podem ser referidas as categorias de participação, redistribuição e reconhecimento no contexto das políticas educacionais?

V- Onde essas categorias se encontram nas bases, diretrizes e metas das políticas públicas de inclusão de negros e pardos em relação ao acesso desses grupos às IES?

VI- Qual é a questão de fundo por trás das cotas raciais?

3.5 ESTADO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO

Podemos partir do princípio de que o Estado é definido como a somatória de mecanismos que estabelecem as “relações de poder num dado sistema político” (BOBBIO 2010 p. 53). Para esse autor, o conceito engloba primeiramente um elemento histórico, que define a forma como os diferentes Estados foram se estabelecendo tendo como exemplo o conceito de Estado absoluto, identificado com Hobbes, ou a monarquia parlamentar descrita por Locke, o Estado limitado de Montesquieu ou ainda a democracia assim como descrita por Rousseau, tendo em comum o estudo da evolução do ordenamento das instituições políticas.

Para CUNHA (2009), a história do Estado brasileiro iniciou com um período imperial, caracterizado principalmente pela existência de uma economia baseada na escravidão, onde as relações de poder eram exercidas por interesses de uma

oligarquia latifundiária regulados por instituições pertencentes a um regime monárquico. No período da Primeira República, ou República Velha, essa mesma oligarquia representava a si mesma, passando a dividir o poder com um governo geralmente eleito de uma maneira fraudulenta que excluía as mulheres, negros, índios e analfabetos da participação através das eleições, não os reconhecendo como cidadãos genuínos. Esse sistema político era baseado numa distribuição de renda desigual de uma maneira cruel, situação que persiste até hoje, constituindo um dos obstáculos principais à democratização da sociedade brasileira, juntamente com uma educação igualmente mal distribuída. “Os movimentos que se insurgiram contra esse regime acabaram por levar aos quinze anos da ditadura presidida por Getúlio Vargas (1930/45) cuja deposição abriu caminho para o que deve ter sido a primeira experiência democrática no Brasil (1946/1964), ainda que limitada pelas generalizadas práticas populistas” (CUNHA, 2009, p. 19). Nesse período, as relações de poder estavam divididas entre um bloco que reclamava reformas exigidas pela classe trabalhadora e outro que lutava pela acumulação de capital, que culminou na vitória desse último com a instituição do regime militar (1964/1985). No momento atual da história política brasileira as relações de poder se dividem em grupos contrapostos e recorrentes, representada por “sujeitos políticos supra-individuais: grandes associações sindicatos e partidos” (CUNHA, 2009, p. 20), diferentes de outro conceito de democracia onde os partidos políticos representam interesses da coletividade para o conjunto da sociedade. Segundo Cunha:

No Brasil, onde a regra tem sido a ditadura e não a democracia, um sistema partidário não chegou a se consolidar. Mais importantes do que os partidos têm sido os grupos corporativos e os candidatos defensores de interesses de grupos profissionais, econômicos, religiosos, desportivos, etc., que se abrigam nos diversos partidos conforme as conveniências momentâneas. Por isso, é possível dizer-se que no Brasil ocorreu uma precoce corporativização da vida política (CUNHA, 2009, p. 21).

Dessa maneira, o corporativismo poderia representar uma forma diferente da concepção democrática individualista, constituindo uma nova força conservadora, que privilegia a ordem, porém ao mesmo tempo serve para reproduzir desigualdades existentes. Dentro do espírito dessa dissertação, que procura privilegiar aquelas idéias que se opõem à polarização de conceitos, recorreremos à visão de Norberto Bobbio, na sua obra *Estado, Governo e Sociedade*, onde o autor apresenta a seguinte definição da articulação entre Estado e sociedade:

A relação entre o conjunto das instituições políticas e o sistema social no seu todo é representada como uma relação demanda-resposta (*input-output*). A função das instituições políticas é a de dar respostas às demandas provenientes do ambiente social ou, segundo uma terminologia corrente, de converter as demandas em respostas. As respostas das instituições políticas são dadas sob a forma de decisões coletivas vinculatórias para toda a sociedade. Por sua vez, estas respostas retroagem sobre a transformação do ambiente social, do qual, em seqüência ao modo como são dadas as respostas, nasce novas demandas, num processo de mudança contínua que pode ser gradual quando existe correspondência entre demandas e respostas, bruscas quando por uma sobrecarga de demandas sobre as respostas interrompe o fluxo de retroação e as instituições políticas vigentes, não conseguindo dar respostas satisfatórias sofre um processo de transformação que pode chegar à fase final da completa modificação” (BOBBIO, 2010, p. 60).

O que é essencial para essa visão de democracia é a capacidade de participação da sociedade na experiência democrático-eleitoral para escolher quem e como serão representados a nível institucional e governamental, ou seja, em nível de Estado. Além disso, é necessária a persistência de uma situação democrática, que depende de condições livres para a manifestação e organização política, pois no Brasil dos “anos de chumbo”, não foram abolidos nem os partidos e nem tampouco as eleições enquanto a participação da sociedade foi praticamente extinta. Igualmente importante para a manutenção dessa situação democrática é a diminuição das desigualdades sociais. Pode-se afirmar que depois de dezoito anos de experiência democrática no Brasil, a eleição em 2002 de Lula, um líder político da

esquerda oriundo das camadas populares para a presidência da república, representou um marco importante para a redemocratização brasileira, “ao se ultrapassar todos os possíveis obstáculos à livre e efetiva alternância do poder” (KINZO, 2004).

Outro conceito importante que poderá ser usado para embasar os estudos sobre políticas públicas educacionais de inclusão social reside na distinção nas teorias de Estado entre uma doutrina sociológica e uma doutrina jurídica. Para Bobbio (2010):

A tecnicização do direito público era a consequência natural da concepção de Estado como Estado de direito, como Estado concebido principalmente como órgão de produção jurídica e, no seu conjunto, como ordenamento jurídico. Por outro lado, tal reconstrução do Estado como ordenamento jurídico não tinha feito com que se esquecesse que o Estado era também, através do direito, uma forma de organização social e que, como tal, não podia ser dissociado da sociedade e das relações sociais subjacentes (BOBBIO, 2010, p. 56).

Em resumo, um Estado brasileiro que se pretende democrático necessita primeiramente da participação da sociedade na experiência democrático-eleitoral que garante a persistência de uma situação democrática através de uma articulação entre povo, instituições e governo capaz de estabelecer a capacidade de se efetivarem decisões coletivas vinculadas para toda a sociedade, visando o ordenamento jurídico com justiça social para todos, que inclui o direito universal a uma educação através de um sistema de ensino que coloque a diversidade como uma de suas políticas fundamentais, tendo em vista que a sociedade brasileira é formada por múltiplas etnias, culturas e grupos com necessidades especiais apresentando interesses muitas vezes conflitantes. Por esse motivo, é imprescindível que a educação brasileira esteja fundamentada em princípios que incluem a justiça social, a educação e o trabalho, tendo como eixo a inclusão, a diversidade e a igualdade.

3.5.1 Democratização da educação segundo a CONAE

Um dos problemas mais persistentes na educação brasileira é o fenômeno da reprodução da escola excludente. No Brasil Imperial essa dicotomia apareceu na forma de um tipo de ensino que era dirigido ora à elite latifundiária visando à formação de religiosos, profissionais liberais como advogados, médicos e oficiais militares de carreira, ora à “formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis” (CUNHA, 2009, p. 31). A classe dominadora recebia sua educação através de um sistema primário, secundário e superior acessível apenas aos mais privilegiados enquanto os outros mencionados eram educados em escolas de aprendizes artífices e escolas agrícolas. A maior parte da população ficava sem instrução nenhuma.

À medida que o Brasil foi se industrializando, o advento do populismo lançou mão de uma forma de redistribuição das oportunidades educacionais que não almejava necessariamente uma política de universalização da educação e sim da formação de profissionais que pudessem servir como trabalhadores numa economia com necessidades cada vez mais sofisticadas. Dessa maneira, a dicotomia entre os beneficiários de uma educação persistia seguindo basicamente o mesmo modelo de antes só que deixaram de ser alvo de políticas assistencialistas passando a ser “formatados” para o trabalho assalariado. Essa forma de ver a educação ficou bem evidenciada no período entre 1942 e 1946 através de uma série de decretos chamados em conjunto de “Leis Orgânicas do Ensino”, que regulamentaram o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola (SHIROMA, 2007). Apesar do fato de que o ensino primário e normal foi elevado para a alçada da União, o dualismo persistia. Isto começou a mudar depois de 1946, coincidente com a promulgação da Constituição daquela data, que assegurava a educação como

direito de todos. Iniciou-se naquela mesma ocasião um lento processo durando treze anos, que culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 que consagra à família a escolha do gênero de educação que deve dar a seus filhos, cria o Conselho Federal de Educação e assegura o apoio do poder público para o ensino de iniciativa particular. Alguns avanços positivos em termos de participação podem ser vistos com o estabelecimento de uma gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, com o estabelecimento do ensino fundamental obrigatório e gratuito, e a previsão para a criação do PNE (Plano Nacional de Educação).

No entanto foi só depois da Constituição Federal de 1988 que se observam consideráveis avanços no campo dos direitos sociais quando a Magna Carta afirma que a educação é um direito social de todos e dever do Estado e da família garantindo princípios como o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, função redistributiva e supletiva da União em matéria educacional mediante assistência técnica e financeira aos estados, DF e municípios e a subvinculação de recursos mínimos a serem aplicados pela União (DOURADO, 2011), apesar do fato de que a clareza da normatividade dessa alocação de recursos só virá mais tarde quando o PNE de 2011 a 2020 vincula o investimento da União em educação como função do PIB, como se discutirá adiante.

Até essa data as políticas públicas educacionais tinham o caráter de políticas governamentais, no entanto, foi na Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010 que se deu início uma nova maneira de pensar a educação contando com uma imensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães de estudantes. A conferência em nível nacional foi o ponto culminante de conferências municipais, intermunicipais,

distritais e estaduais precedentes, tendo como foco orientador o tema: *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação* (CONAE Documento final 2010). A partir desse momento, fortaleceu-se a idéia de que a educação deveria ser da alçada do Estado (DOURADO, 2010).

Os resultados desse processo da CONAE expressam as lutas desencadeadas no País por meio de inúmeros movimentos sociopolíticos e educacionais, destacando-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a realização de conferências e congressos de educação, entre outros. É com base neste resgate histórico e na efetiva participação vivenciada nas diversas etapas que resultaram na CONAE que o Documento Final sinaliza para a importância de consolidação de uma concepção ampla da educação, que articule níveis, etapas e modalidades de ensino como os processos educativos ocorridos fora do ambiente escolar, nos diversos espaços, momentos e dinâmica da prática social. (CONAE, Documento Final, 2010, p. 13).

Em especial destaque, a CONAE estabelece os fundamentos para uma gestão democrática da educação, estimulando a criação do Plano Nacional de Educação 2011-2020, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração.

Se de um lado o Estado brasileiro tem uma Lei Nacional de Ensino (LDB/1996), um órgão legislativo (Congresso Nacional), um órgão que normatiza todos os sistemas (CNE) e um órgão que estabelece e executa as políticas de governo (MEC), de outro lado não construiu, ainda, uma forma de organização que viabilize o alcance dos fins da educação e, também, o estatuto constitucional do regime de colaboração entre os sistemas de ensino (federal, estadual/distrital, e municipal), o que tornaria viável o que é comum às esferas do poder público (União, estados/DF e municípios): a garantia de acesso à cultura, à educação e à ciência. (CONAE, Documento Final, 2010, art. 23, inciso V, p. 22)

Além do seu caráter participativo, a CONAE também apontou para a questão redistributiva em relação ao financiamento da educação, sinalizando perspectivas direcionadas à garantia de educação de qualidade para todos. Com isso foi se levando em conta o aprofundamento de questões amplas como gestão democrática, financiamento, avaliação, formação e valorização profissional, propiciando condições

para que as políticas públicas educacionais concebidas e articuladas nessa conferência promovam o direito do estudante a uma formação integral com qualidade, a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos profissionais da educação e o estabelecimento de condições salariais adequadas para esses profissionais.

Dentro desse espírito de colaboração, o Sistema Nacional de Educação determina para a União a transferência de recursos técnicos e financeiros às instituições públicas de ensino nos Estados, Municípios e DF, admitindo a existência de instituições de ensino privado, contanto que sejam capazes de se autofinanciar e aceitar os mesmos planos, parâmetros diretrizes metas e estratégias do ensino público estando, pois as mesmas incluídas plenamente no SNE (Sistema Nacional de Educação). O Documento Final da CONAE prioriza os entes federados com baixos IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), altas taxas de pobreza, índice de fragilidade educacional na oferta de EJA (Educação de Jovens e Adultos), que garantem o CAQ (custo aluno-qualidade). Também incluído nesse plano redistributivo está a previsão de uma política de financiamento para a superação das desigualdades regionais que se baseia no CAQ.

Dessa forma, ao consolidar o Sistema Nacional de Educação, asseguram-se em última instância, as políticas e mecanismos necessários à garantia: dos recursos públicos, exclusivamente para a educação pública, direcionados à superação do atraso educacional e ao pagamento da dívida social e educacional do Estado para com a nação; da manutenção e desenvolvimento da educação escolar em todos os níveis e modalidades, em todos os sistemas de educação, com exclusividade para as instituições públicas; da universalização da educação básica (em suas etapas e modalidades); da ampliação da oferta e melhoria da qualidade de cursos profissionalizantes; da democratização do acesso e da permanência na educação superior, ampliando as redes de instituições educacionais públicas com recursos humanos devidamente qualificados e número de vagas necessárias; do fortalecimento do caráter público, gratuito e de qualidade da educação brasileira em todos os órgãos dos sistemas de educação; da implementação da gestão democrática nos sistemas de educação e nas instituições educativas; do reconhecimento e respeito à diversidade, de promoção de uma educação antirracista, antissexista, de valorização dos profissionais da educação pública e privada (professores/as

técnicos/as, funcionários/as administrativos/as e de apoio) em sua formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho. (CONAE, Documento Final, 2010, p. 26)

Apesar de que a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito social e fixa percentuais mínimos de receita (18% dos impostos da União e 25% da receita dos estados) destinados a esse fim, a necessidade de um acesso equitativo e universal à educação básica além da elevação substancial de estudantes matriculados mostrou que esses fundos se tornaram insuficientes para garantir os princípios básicos de acesso permanência e sucesso necessário para uma educação brasileira justa e socialmente significativa. Para se alcançar essa meta a CONAE no seu documento final (2010), enfatiza a necessidade de uma reforma tributária pautada pela justiça social e o equilíbrio regional. Como alternativa ao atual desequilíbrio regional e à oferta de educação básica o mesmo documento sugere que se tome como referência o mecanismo do custo aluno/a qualidade (CAQ) definido a partir do custo anual por estudante dos recursos para a educação.

Em relação à implementação de programas redistributivos relativos ao ensino superior, o documento da CONAE sugere que além do aperfeiçoamento e ampliação do REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), a criação e execução de outros programas como: criação de novas instituições e cursos com adaptação regional; elaboração de indicadores de acompanhamento da qualidade das universidades públicas em que sejam explicitadas as evoluções do custo do aluno/a/ano assim como as condições do funcionamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; abertura de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*; apoio ao desenvolvimento de pesquisas; programas que apoiem a permanência de estudantes nas instituições e oferta de pós-graduação *latu sensu* com gratuidade aos interessados

Finalmente, em relação a programas de redistribuição de recursos à educação, o documento final da CONAE propõe a ampliação do investimento em educação pública em relação ao PIB: “Na proporção de, no mínimo, 1% ao ano, de forma a atingir, no mínimo, 7% do PIB até 2011 e no mínimo 10% do PIB até 2014, respeitando a vinculação de receitas à educação definidas e incluindo, de forma adequada, todos os tributos (impostos, taxas e contribuições) (CONAE, Documento Final, 2010)”.

Ampliando o conceito de educação democrática delineado até agora nesse estudo, o documento final da CONAE se embasa em questões como justiça social, educação e trabalho que tenham como eixo a inclusão, a diversidade e a igualdade, constituindo-se como fundamento político, prático e pedagógico “com mecanismos que assegurem a participação de movimentos sociais e populares” (CONAE, 2010, p.125) servindo como elemento norteador das políticas educacionais para os futuros rumos da educação brasileira.

Numa sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, que inclui temas como gênero, etnia, cor da pele, idade, e deficiências físicas, entre outras, é necessário que se pense numa educação fundamentada na justiça social onde o trabalho é elemento da continuidade democrática e não exemplo da exploração do homem pelo homem.

Vivemos no terceiro milênio, um momento histórico, em que as questões de reconhecimento, justiça social, igualdade diversidade e inclusão são colocadas na agenda social e política, na mídia, na esfera jurídica e, também, na política educacional. Embora tais questões sempre fizessem parte do desenvolvimento da própria educação brasileira, nem sempre elas foram reconhecidas pelo poder público como merecedoras de políticas, compreendidas com direito, ao qual se devem respostas públicas e democráticas. (CONAE, Documento Final, 2010, p. 126)

Essencial para a concretização desses ideais é o papel que sujeitos sociais concretos envolvidos em lutas sociais desempenham na articulação entre justiça social, educação e trabalho, levando em consideração a inclusão, diversidade, igualdade e equidade que representam a vivência cotidiana da democracia e conseqüente exercício da cidadania onde a justa distribuição de renda e oportunidades é um elemento indispensável. No entanto, sem a presença de uma educação libertadora, nada disso seria possível. Considerando os direitos humanos universais como uma concepção unificadora, é importante considerar que “a diversidade não é um problema e sim a construção histórica, cultural social e política das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural do homem e da mulher, no meio social e no contexto das relações de poder” (CONAE, 2010 p. 130). Para se pensar em políticas públicas embasadas em inclusão, diversidade e igualdade, é necessário garantir que tais políticas combatem todo e qualquer tipo de racismo, preconceito discriminação e intolerância; garantem a educação inclusiva e cidadã em todos os níveis; assegurem a formação dos profissionais da educação em todos os níveis para a educação das relações étnico-raaciais; avaliem, monitorem e aperfeiçoem as políticas de ações afirmativas já instituídas no ensino público e privadas pelo Ministério da Educação e instituem junto ao CAPES e CNPq políticas de pesquisa voltadas para temas que incluem educação indígena, relações do campo, pessoas privadas de liberdade, educação de jovens e adultos, educação profissional, quilombolas, gênero e educação sexual, pessoas com deficiência, superdotação e outras.

Relacionado ao tema específico das relações étnico-raciais, o documento final da CONAE recomenda:

- Garantir a efetivação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira contida nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08
- Garantir o cumprimento integral dos artigos da Resolução 01/2004 do CNE/CP e que sejam considerados os termos do Parecer CNE/CP 03/2004
- Garantir que as instituições de ensino superior cumpram o Art. 1º § 1º e o Art. 6º da Resolução 01/2004 do CNE/CP
- Implementar a formação de gestores e profissionais de educação de acordo com as Leis e resoluções acima mencionadas
- Desenvolver políticas e ações que estimulem o regime de colaboração entre a União, estados e municípios criando mecanismos que eliminem o déficit educacional entre brancos, negros e pardos
- Ampliar a oferta por parte das IES de cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado sobre relações étnico-raciais no Brasil e a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena
- Criar mecanismos que garantem acesso e permanência de populações de diferentes origens étnicas e todas as áreas e cursos da educação superior
- Garantir as condições institucionais para o financiamento dos propósitos acima mencionados
- Implementar ações afirmativas como medidas de democratização do acesso e da permanência de negros/as e indígenas nas universidades e demais instituições de ensino superior públicas e garantir condições

para a continuidade de estudos em nível de pós-graduação aos formandos/as que desejam avanço acadêmico

- Introduzir, junto ao CAPES e CNPq a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, como uma subárea do conhecimento dentro da grande área das ciências sociais e humanas aplicadas
- Desenvolver políticas e ações, especialmente na educação básica e superior que contribuam para o enfrentamento do racismo institucional

É dessa maneira que a CONAE representa um marco na concepção de políticas públicas educacionais no Brasil, ao conceber o direito à educação como dever do Estado que garante uma gestão democrática da educação através da participação da sociedade civil para efetuar ajustes nas políticas públicas educacionais que tomam em conta o reconhecimento não apenas no plano individual como também para grupos minoritários, a redistribuição de oportunidades de educação com qualidade e financiamento adequado.

3.5.2 Democratização do ensino e a diversidade: papel do PNE (2011-2020)

Até recentemente, a educação brasileira era concebida como uma modalidade única de ensino destinada a atender aquilo que se convencionou chamar de “maioria da população em idade escolar” (GOMES apud Dourado, 2011, p. 219). Foi só depois da LDB (Lei nº 9.394/96) e do PNE 2001-200 (Lei nº 10.172/2001), ambas impulsionadas por mobilizações de diferentes setores da sociedade compostos principalmente por grupos étnico-raciais como negros, pardos,

indígenas e de gênero que suas particularidades culturais passaram a ser consideradas como um direito na educação regular.

Apesar do fato de que o PNE 2001-2010 praticamente ignora a questão dos negros e pardos, concentrando sua atenção “na proteção às manifestações das culturas indígenas e na garantia dessas comunidades da utilização de suas línguas maternas, processos próprios de aprendizagem, acesso ao ensino bilíngüe e à formação de profissionais de educação, originários dos próprios povos” (Dourado, 2011, p. 32), assim como na ampliação da oferta de educação básica nas escolas de campo, EJA (educação de jovens e adultos), pescadores caiçaras e ribeirinhos como merecedores de inclusão no sistema educacional, abriu-se um caminho em prol de políticas educacionais que respeita e reconhece a diversidade como tema central na democratização do ensino.

Entre as dez diretrizes estabelecidas no PNE 2011-2020, duas (diretriz II - superação das desigualdades sociais; e a diretriz X - difusão dos princípios de equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática), alinham-se com as propostas da CONAE 2011-2020 acima mencionadas. De fato, essa intenção de considerar o reconhecimento como elemento central na democratização do ensino é mencionada explicitamente (BRASIL, 2010):

- Na premissa (f): “Respeito e atendimento às diversidades étnicas, religiosas, econômicas e culturais”.
- Na meta nº4: almeja universalizar o atendimento escolar para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.
- Na Meta nº 8: “elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as

populações do campo, da região de menor escolaridade do país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros, com vistas a redução da desigualdade social”

- Na Meta nº 10: “oferecer no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e médio”

Além do reconhecimento como elemento fundamental para a democratização do ensino, intenções redistributivas também podem ser vistos nesse documento (BRASIL, PNE 2011-2020):

- Na premissa (a): “Universalização da educação básica pública, por meio do acesso e permanência na instituição educacional”
- Na premissa (b): “Expansão da oferta da educação superior, sobretudo à pública, por meio da ampliação do acesso e permanência na instituição educacional”
- Na premissa (d): “Gratuidade do ensino para o estudante em qualquer nível, etapa ou modalidade da educação nos estabelecimentos públicos oficiais”
- Na premissa (h): “Financiamento público das instituições públicas”
- Na Meta 1: “Universalizar até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, ampliar até 2020 a oferta da educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos”
- Na Meta 2: “Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos”

- Na Meta 3: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nesta faixa etária”
- Na Meta 11: “Duplicar as matrículas de educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta”
- Na Meta 12: “Elevar, de forma qualificada, a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos”
- Na Meta 13: “Elevar, de forma consistente e duradoura, a qualidade da educação superior, pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo 35% doutores”
- Na Meta 20: “Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do país”

Como pode ser entendido pelos dados expostos até agora, os esforços da CONAE (2010) e do PNE (2011-2020) procuram atingir da maneira mais completa, embora ainda insuficientes aquelas metas e diretrizes fundamentadas em premissas que podem ser compreendidas entre as categorias de reconhecimento, participação e redistribuição. Para Gomes, “Podemos dizer que a CONAE (2010), consistiu no momento aglutinador das demandas dos movimentos sociais em prol de uma educação democrática e emancipatória” (GOMES apud DOURADO, 2010, p. 221). Como premissas principais, podemos dizer que a CONAE (2010) e o PNE (2011-2020) incluem: Direito à educação; regime de colaboração; Sistema Nacional de

Educação; Fórum Nacional de Educação; Gestão democrática; Qualidade da educação; Diversidade, Ações afirmativas.

Para Gomes o conceito de diversidade, que segundo o MEC deverá orientar o novo PNE, e que é oriundo da CONAE (2010) e mencionado nesse texto é uma construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e nas relações de poder. Devem ser consolidadas nas políticas educacionais por meio de programas, ações e práticas pedagógicas que garantem a efetivação da justiça social, da igualdade e da equidade. Para a mesma autora:

A radicalidade política e os avanços em relação à diversidade presentes nas lutas sociais dos últimos dez anos e acordados na CONEB e na CONAE estão contemplados na nova proposta do PNE? Em caso afirmativo, de que maneira? Em quais metas e estratégias? Aparecem com força indutora para subsidiar as políticas públicas educacionais a serem implementadas ao longo dos próximos dez anos pela União, estados municípios e Distrito Federal? Articulam-se à proposta de construção do Sistema Nacional de Educação mediante colaboração entre os federados? (GOMES apud DOURADO, 2010, p. 222).

Em resumo, as premissas, diretrizes, bases, metas e estratégias encontradas no novo PNE preconizam *gestão democrática* a partir da criação de um Sistema Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação. Também previstas estão as condições de *participação* da sociedade civil, assim como a *redistribuição* de oportunidades de educação e financiamento. Da mesma maneira, recomenda-se nesse documento o *reconhecimento* da diversidade. Caso essas medidas consigam ser efetivadas como políticas em ação, questões como justiça social, educação e trabalho que tenham como eixo a inclusão, a diversidade e a igualdade, podem eventualmente ajudar a transformar a escola excludente numa coisa do passado.

Por tudo que foi exposto até agora, pode-se concluir que o racismo na educação brasileira é uma questão complexa que requer medidas abrangentes. Fatores como a eliminação da reprodução do ideário racista em todo o sistema

escolar, começando pela inclusão da educação sobre a cultura africana e afro-brasileira no sistema educativo, como a Lei nº 10.639/03 promove já é uma realidade. A necessidade da representatividade de grupos excluídos nas tomadas de decisões a respeito do racismo, através de movimentos sociais são também fatores importantes para a eliminação das desigualdades. Novas referências para o financiamento da educação como um todo, garantem a efetividade da implementação dessas políticas tendo como exemplo a fixação de um percentual do PIB e o cálculo através do CAQ para eliminar as diferenças de necessidades regionais. Por esse motivo, medidas pontuais como o estabelecimento de cotas raciais para a inclusão de negros nas IES precisam ser repensadas dentro desse contexto maior.

3.6 ENTIDADES GOVERNAMENTAIS EM DEFESA DA DIVERSIDADE, IGUALDADE E INCLUSÃO

Em relação ao governo Lula, duas tendências puderam ser discernidas quanto à orientação de políticas públicas educacionais referidas ao tema diversidade. Primeiramente existe aquela que se estabeleceu na vigência do seu primeiro mandato, enquanto Cristóvão Buarque ocupou o cargo de Ministro de Educação. Nessa ocasião, a diversidade era concebida com uma temática de inclusão social, quando slogans como “Brasil, um país de todos” e “Educação para todos” serviram de marca para o governo do então Presidente Lula. Nessa ocasião novas secretarias como a Secretaria Extraordinária da Erradicação do Analfabetismo – SEEA – e a Secretaria de Inclusão Educacional – SECRIE – foram criadas dentro de um espírito de reorganização do MEC. A inclusão social nesse momento foi caracterizada por uma política com tendências redistributivas, ambas as secretarias

tendo uma função de recadastramento, além de definir o conceito de inclusão como objetivo. A SECRIE procurou determinar o número de crianças que estavam fora da escola no país, sendo inclusive atribuído a ela o programa Bolsa Escola, mas o reconhecimento e nem tampouco a participação foram contempladas nesse período de governo como passaram a ser posteriormente.

Na vigência da substituição de Cristóvão Buarque por Tarso Genro como Ministro da Educação, novos rumos foram tomados com a criação da SECAD.

A constituição da SECAD traduz inovação institucional. Pela primeira vez, estão Reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação sexual e racial com projetos de valorização da diversidade étnica. (BRASIL, 2004, p.1)

Para que se entenda como uma política de Estado possa ser orientada pela diversidade para ser efetivada, no caso da educação brasileira, entidades governamentais como o MEC, é preciso que seja analisado como o governo Lula se posicionou durante suas duas gestões (1^o de janeiro de 2003 a 1^o de janeiro de 2011), diante da temática da diversidade em seus programas, ações e em sua própria estrutura de funcionamento (MOEHELCKE 2009). No caso normativo esse conceito foi sancionado pela Lei n. 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura Africana e Afro-brasileira em todas as escolas do país, seguido pela Lei n. 11.645/08, que inclui também a questão indígena nos currículos escolares. O quadro I mostra alguns dos programas e projetos do MEC do governo Lula relativo ao tema diversidade. Em seguida, esse trabalho analisará com um pouco mais de detalhe, entidades específicas como a SECAD, SDH/PR e SEPPIR, para em seguida discutir como o conceito de diversidade diferiu entre os diversos

Ministros da Educação (Cristóvão Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad) durante os dois mandatos do governo Lula.

Quadro I

Responsável Institucional*	Programa/ação	Início	ATIVIDADE
SEB	Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático	1998**	Observação da possível veiculação de estereótipos étnico-raciais e de gênero nos critério de avaliação dos livros didáticos
SESU	Programa de Financiamento Estudantil	1999-	Foram incluídos como critérios para o financiamento, em 2004, além da renda, a cor/raça e a escola freqüentada
SECAD	Programa Diversidade Universidade Lei n. 10.260/01 na	2002-	Projeto de financiamento de Cursos pré-vestibulares para o acesso de afro descendente e indígena ao ensino superior (2003 até o momento). Em 2004, realizou fóruns estaduais para fortalecer a temática da diversidade étnico-racial; em 2006, criou o Projeto de Tutoria para jovens negros no ensino médio e superior e desenvolveu formação de professores da educação básica na Lei n. 10.639/2003
SEESP	Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade	2003-	Apoio à disseminação da educação inclusiva nos municípios e disponibilização de equipamentos e material pedagógico
SEESP/Capes	Programa de apoio à Educação Especial	2003-	Apoio e incentivo à pesquisa, em nível <i>strictu sensu</i> , para profissionais que atua na educação inclusiva.
Parceria MEC/SEPIR	Programa Brasil Quilombola	2003-	Ações de formação de professores para áreas de remanescentes de quilombos, fóruns estaduais, melhoria da rede escolar e a produção de material didático
Parceria MEC/Sedh	Elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2003 e 2006	Sistematização de um conjunto de programas/ações de educação em direitos humanos que tem como um dos seus princípios o respeito à diversidade

SESU	Elaboração do projeto de Lei n. 7.200/06: Reforma da Educação Superior	2004	Propõe a regulamentação do ensino superior brasileiro e define políticas de ações afirmativas para alunos negros, indígenas e de baixa renda.
Responsável Institucional	Programa/ação	Início	ATIVIDADE
Parceria MEC/ SEPIR	Comitê Interministerial de Políticas de Ações Afirmativas	2004/2005	Elaboração e encaminhamento ao Congresso do PL n. 3.627/04: Destina percentual de vagas nas Ifes para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas
SESU	Projeto de Extensão Universitária para a inclusão	2004-	Abrange programas de extensão universitária com ênfase na inclusão de pessoas com deficiência, população indígena e quilombola.
SESU	Monitoramento ações afirmativas nas IES	2004-	Constituição do banco de dados sobre as Ifes e IES públicas que adotam ações afirmativas
SEESP	Projeto Educar na Diversidade	2004-	Formação de professores do ensino regular para desenvolver práticas de ensino inclusivas.
SECAD	Programa Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas	2004	Financiamento projetos de educação Indígena, material pedagógico e formação de professores
SECAD	Programa Diversidade na Universidade	2004	Sistematização de informações sobre demanda e oferta de ensino médio em terras indígenas
Parceria SEB MEC/Sedh	Programa Ética e Cidadania	2004	Criação de fóruns de ética e cidadania em escolas públicas, abordando temas como inclusão social e discriminação
SESU	Programa Universidade para Todos Lei n. 11.096/05	2004-	Destinação de bolsas de estudos a alunos de baixa renda, com percentual de vagas para estudantes negros, indígenas e deficientes
SECAD	Projeto Conexões de Saberes	2004	Estímulo à articulação universidade e comunidades populares, com financiamento bolsas para estudantes. Conta com 32 Ifes
Parceria MEC/ SEPIR/ Sedh/MS	Programa de Integração de Ações Afirmativas para Negros	2004	Concessão de 500 bolsas para estudantes universitários pesquisarem temas relacionados à DST/Aids

Responsável Institucional	Programa/ação	Início	ATIVIDADE
SESU/SEESP	Programa Incluir	2005	Busca garantir o acesso e a permanência em igualdade de oportunidades para estudantes com necessidades especiais no ensino superior
SESU/SECAD	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas	2005-	Apóia a projetos de IES públicas, juntamente com as comunidades indígenas para a formação superior de docentes indígenas e a permanência de estudantes na graduação
SESU/SECAD	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra	2005-	Apoio a projetos dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros para produzir conhecimento sobre a temática étnico-racial e ampliar o acesso dos negros ao ensino superior.
SECAD	Programa Educação para a Diversidade e Cidadania	2005-	Apoio à qualificação de profissionais da Educação com relação aos temas de orientação sexual e de identidade de gênero
SECAD	Projeto Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual	2005-2006	Formação de Professores: Gênero, Orientação Sexual e Diversidade Étnico-Racial em 5 estados
SESU	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior	2005-	Destinação de bolsas de estudo para estudantes de países em desenvolvimento, especialmente africanos.

Fonte: (Quadro construído por Moehlecke, 2009)

* No âmbito do MEC funcionam as seguintes Secretarias envolvidas com políticas de diversidade: Secretaria de Educação Básica – SEB; Secretaria de Educação Superior – SESU; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD; Secretaria de Educação Especial – SEESP. Em relação

às parcerias com outros Ministérios, temos o Ministério da Saúde – MS –, a Secretaria de Especial de Direitos Humanos – Sedh – e a Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR.

** O hífen indica que o programa continuava em funcionamento ao final de 2006. (MOEHLECKE 2009)

SECAD - Secretaria da Educação continuada, Alfabetização e Diversidade: Criada em julho de 2003 é a secretaria mais nova do MEC. O objetivo dessa secretaria é de contribuir para a redução das desigualdades sociais por meio de participação de

todos os cidadãos na formulação de políticas públicas educacionais relacionadas como o acesso à educação. Contem até o presente momento 24 programas e ações, a saber:

1. Brasil Alfabetizado
2. Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
3. Conexões de Saberes: diálogo entre a universidade e as comunidades populares
4. Educação Ambiental
5. Escola que Protege
6. Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena (Prolind)
7. Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Uniafro)
8. Acompanhamento da Frequência Escolar
9. Agenda Territorial de EJA
10. Concurso Literatura Para Todos
11. Escola Ativa
12. Programa Campo: Saberes da Terra
13. Rede de Ação para a Diversidade
14. Educação Indígena
15. Programa de Educação em Direitos Humanos
16. Procampo
17. Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
18. 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos
19. Medalha Paulo Freire
20. III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
21. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – 2006
22. Programa Escola Acessível
23. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância

24. Formação BPC na Escola

Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas IES (Uniafro) foi Criado em 2008 através da resolução CD/FNDE nº 14, O MEC. Ele estabeleceu critérios para assistência financeira às IES “objetivado à formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático” relacionados a Programas de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior.

“Os cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos, visam à implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do Estudo da África e Cultura Afro-Brasileira. A intenção é contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses teias nas escola de educação básica no Brasil”. (BRASIL, SECAD, 2010)

Rede de Educação para a Diversidade (REDE):

A Rede de Educação para a Diversidade (REDE) é um grupo permanente de instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais da educação. O objetivo é disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. São ofertados cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica nas seguintes áreas de diversidade: Relações étnico-raciais; Gênero; Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação integral e integrada; Educação Ambiental e Diversidade e Cidadania.

Ambos (Uniafro e REDE) são programas de Ação Afirmativa que visam combater o racismo através de uma tentativa de eliminar a reprodução do racismo, conforme argumentado no Capítulo II dessa obra.

Para Gomes (2010), a SECAD é “fruto das pressões, junto ao Ministério da Educação, dos movimentos sociais que denunciaram a inserção marginal de suas reivindicações na política educacional de caráter universal” (GOMES, 2010, p. 220).

SDH/PR- Secretária dos Direitos Humanos da Presidência da República

Criada em 1977 dentro do Ministério da Justiça, foi alçada ao status de ministério em 2003. Em 2010 a Secretaria ganhou o atual nome. Essa secretaria é responsável pela articulação interministerial e intersetorial das políticas de promoção aos Direitos Humanos no Brasil. Tem como suas atribuições:

1. Prestar assessoria direta e imediata à Presidência da República na formulação de políticas e diretrizes voltadas para a promoção dos direitos da cidadania, da criança, do adolescente, do idoso e das minorias e à defesa dos direitos das pessoas com deficiência e promoção de sua integração à vida comunitária;
2. Coordenar a Política Nacional de Direitos Humanos, em conformidade com as diretrizes do Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH;
3. Articular iniciativas e apoiar projetos voltados para a proteção e promoção dos direitos humanos em âmbito nacional, tanto por organismos governamentais, incluindo os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário
4. Exercer as funções de ouvidoria-geral da cidadania, da criança, do adolescente, da pessoa portadora de deficiência, do idoso e de outros grupos sociais vulneráveis

BRASIL, SDH/PR, 2010

Apesar de não se mencionar diretamente a questão étnica racial de maneira específica, fica uma menção indireta através dos termos *minorias* e *grupos sociais vulneráveis*.

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial:

Criada pelo Governo Federal em 2003, a SEPPIR constitui-se como o reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro, pois sua data de criação coincide com o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. Seus principais objetivos são:

1. Promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra;
2. Acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministério e outros órgãos do Governo Brasileiro para a promoção da igualdade racial;
3. Articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais;
4. Promover e acompanhar o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil, que digam respeito à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica;
5. Auxiliar o Ministério das Relações Exteriores as políticas internacionais, no que se refere à aproximação de nações do Continente Africano

A SEPPIR utiliza como referência política o programa Brasil sem Racismo, que abrange a implementação de políticas públicas nas área de trabalho, emprego e renda; cultura e comunicação; educação; saúde, terras de quilombos, mulheres negras, juventude, segurança E relações internacionais.

(BRASIL, SEPPIR, 2010)

Pode se ver, portanto, que o tema da redistribuição aparece com a tentativa de reorganização de vagas mas passando ao largo de aspectos importantes como a designação de verbas capazes de efetivar a norma constitucional de que “ a educação é direito de todos e dever do estado”. A questão do reconhecimento ainda não é claramente separado do conceito de inclusão e o direito da participação é apenas levemente sugerido. Para uma melhor discussão sobre o que consiste o papel do cidadão na educação como direito, passaremos a examinar em maior detalhe o que se entende por diversidade.

3.7 DIVERSIDADE, UMA QUESTÃO POLISSÊMICA

Para uma discussão apropriada sobre políticas educacionais brasileiras atuais relacionadas à questão da diversidade, é necessário primeiramente buscar dentro da polissemia desse termo seus significados no governo Lula, tendo em vista que as ações e os programas iniciados durante seus dois mandatos precisavam ser fundamentadas nas diversas formas de conceber essa questão, algumas vezes conflitantes entre si.

O termo diversidade pode ter um significado diferente para cada abordagem que se toma. Obviamente não se trata simplesmente da variedade humana, física, social ou ambiental e sim de uma questão mais ampla. Uma das várias maneiras de compreender a diversidade seria conceber a sociedade como um conjunto de indivíduos compartilhando valores semelhantes que em princípio pertenceriam aos direitos universais do homem. Vistos dentro dessa perspectiva de cidadania universal, “cego às diferenças”, a semelhança entre os seres humanos está no fato de que todos são igualmente dignos de respeito.

As forças políticas desse tipo de sociedade provêm do direito que cada um tem de participar do processo decisório coletivo. Grupos culturais e étnicos nesse tipo de configuração estariam subordinados, assim como qualquer outro cidadão, às forças hegemônicas que estabelecem as relações de poder. Dessa forma grupos “periféricos” ou minoritários serão “incluídos” dentro da esfera maior através de políticas de inclusão ou ações afirmativas criadas para reparar danos históricos na visão daqueles que seguem uma lógica de mercado ou exercer um papel de reprodução das próprias condições que geraram essa desigualdade (LIMA, 2011).

O ideal da cidadania universal é muitas vezes maculado pelo fato de que grupos culturais ou étnicos que pertencem a uma minoria, ou ocupam uma posição periférica na sociedade em geral, podem sofrer um rebaixamento de sua auto-estima por serem obrigados a adotar valores ou costumes que não são propriamente seus. Políticas públicas que procuram integrar diferentes componentes da sociedade dentro dessa visão são geralmente chamadas de “inclusivas” podendo até tentar com que grupos discriminados sejam assimilados pela maior parte da sociedade como iguais, na medida em que suas características identitárias coletivas sejam

colocadas em segundo plano e não tenham uma força de participação política própria.

Para (MOEHLECKE, 2009), as políticas educacionais no governo Lula fundamentadas nesse tipo de inclusão pode assumir duas modalidades: primeiramente haveria programas direcionados para o acesso a bens e serviços para determinados públicos, como negros, indígenas mulheres, LBBTT, pessoas com deficiência e pessoas com baixa renda, assumindo características essencialmente redistributivas. Um exemplo desse primeiro tipo de programa seria o Prouni, que destina bolsas de estudo para o acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda, negros e indígenas.

Outro exemplo de programa redistributivo, dessa vez preocupado em estimular a permanência de alunos no ensino superior, seria o programa do SESU: “Programa Universidade para Todos”, onde tanto recursos financeiros através de bolsas de estudo para alunos de baixa renda, quanto um percentual de vagas para estudantes negros, indígenas e deficientes seriam distribuídas. Mais um programa onde acesso e permanência no ensino superior é estimulado se encontra no “Programa Incluir” resultante da parceria SESU/SEESP que procura garantir o acesso, a permanência e a igualdade de oportunidades para estudantes com necessidades especiais. Mais um programa ainda com as características mencionadas foi o “Programa de Financiamento Estudantil” do SESU que colocou a renda, a cor/raça e a escola freqüentada como critérios para a recepção de auxílio financeiro. Destaca-se o fato de que o Prouni (Lei n.11.096/05), O Programa de Financiamento Estudantil (Lei n. 10.260/01), e o Programa Universidade para Todos (Lei n. 11.096/05) atingiram um grau de institucionalidade que garante um status

normativo ao se transformarem em Leis, tendo assim maior garantia de sua efetividade.

Outros programas se fundamentaram no conceito de reconhecimento do direito às diferenças (que será mais bem estudado adiante), ao procurar, através do diálogo e de processos educativos, a eliminação de estereótipos étnicos ou raciais, por exemplo, produzindo debates e produção de reconhecimento acerca da temática da diversidade cultural na educação. Um primeiro exemplo desse tipo de política seria o SEB através de seu “Programa Nacional de Avaliação do livro Didático”, que busca estereótipos étnico-raciais através de uma análise de livros didáticos. De maneira semelhante surgiu o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” do SEESP que apóia a disseminação da educação inclusiva nos municípios e disponibiliza equipamentos e material didático. A parceria SEESP/Capes, através de seu “Programa de Apoio à Educação Especial” estimula a pesquisa, em *strictu sensu*, para profissionais que atuam na educação inclusiva. Da mesma forma, a parceria MEC/SEPPPIR, através de seu “Programa Brasil Quilombola” forma professores para áreas remanescentes de quilombolas; Também a parceria MEC/Sedh com seu programa “Elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos sistematiza um conjunto de programas e ações de educação em direitos humanos focados na diversidade.

Uma coisa fica aparente ao se estudar esses diferentes programas e ações: Cada um se dirige a um foco específico de desigualdade, carecendo assim de um conceito unificante que poderia servir de orientação não apenas para políticas governamentais e sim políticas de Estado. Além do mais, apesar de haver um número saudável de parcerias entre as secretarias, essas políticas ainda sofrem o enfraquecimento da fragmentação, que diminui sua força política e social. Notável na

tentativa de diminuir esse último aspecto está o papel da SECAD, criada para unificar os vários esforços das entidades governamentais preocupadas com a diversidade na educação. Muitos de seus projetos procuram aglutinar o conceito redistributivo e reconhecedor da diversidade:

- Programa de Diversidade na Universidade (Lei n. 10.558/02). Que regulamenta o financiamento de cursos pré-vestibulares para o acesso do afro descendente e indígena ao ensino superior. Além disso, realizou em 2004 fóruns estaduais para fortalecer a temática da diversidade étnico-racial; em 2006 criou o projeto de Tutoria para jovens negros no ensino médio e superior e desenvolveu formação de professores da educação básica na Lei n. 10.639/2003
- Programa Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas que consiste de projetos de financiamento de educação indígena, material pedagógico e formação de professores
- Projeto Conexões de Saberes que estimula a articulação universidade e comunidades populares, com financiamento bolsas para estudantes.
- Parceria SESU/SECAD: Programa de Ações Afirmativas para a População Negra: Apoio a projetos dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros para produzir conhecimento sobre a temática étnico-racial e ampliar o acesso de negros ao ensino superior (programa específico para ações afirmativas étnico-raiciais).
- Projeto Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual: Formação de professores dentro dessa temática.

Outra forma de conceber o conceito de diversidade é através daquilo que é denominado “política de diferença” (TAYLOR, 1994), onde ser diferente passa a adquirir um direito próprio. Nesse caso, grupos étnicos como negros, indígenas e mulheres, que precisam vencer uma tendência de discriminação pela maioria adquirem sua força através de movimentos sociais que lutam pelo seu direito à participação do processo decisório governamental, em defesa de seus direitos coletivos. O reconhecimento do direito à diferença passa a ser um elemento indispensável dentro dessa concepção. No entanto, a participação não depende apenas do reconhecimento, pois grupos discriminados muitas vezes também sofrem de oportunidades educativas e laborais menores do que aqueles pertencentes à hegemonia por terem uma renda menor do que a maioria. Nesses casos, políticas redistributivas também se tornam essenciais. Dessa maneira, a participação ativa dentro de uma sociedade depende tanto do reconhecimento quanto da redistribuição de oportunidades e renda (FRASER, 2003). Nesse sentido, os trabalhos da SECAD e do SEPPPIR, ao encorajarem-se nos movimentos sociais e instruírem programas e ações que incluem a sociedade civil nas discussões da diversidade, são um passo nesse caminho.

3.8 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO DE NEGROS E PARDOS NAS IES: A FAVOR, CONTRA OU ALÉM DAS COTAS?

Poucas coisas despertam na atual sociedade brasileira sentimentos morais tão fortes como a questão das cotas raciais. Paixão e Carvalho Neto (2010), alegam que toda constituição é elaborada dentro de uma análise interpretativa da história que a precede, adquirindo assim um caráter vinculante e “supra legal”. A permissão de um amplo sistema de ações afirmativas que contempla cotas para negros é uma

mostra clara do caráter aberto e inclusivo da nossa constituição, quando estabelece no art. 5º, § 2º, que “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL,1988).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, através da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (da educação nacional), do Governo Fernando Henrique Cardoso, fez menção quanto à necessidade de despertar uma consciência negra que fosse incorporada às políticas públicas educacionais. No entanto, o artigo 43, do capítulo IV da lei no 9.934, do governo Fernando Henrique Cardoso referente às finalidades da educação superior, permanece silencioso quanto a qualquer tentativa de se endereçar a questão de ações afirmativas para o ensino superior. O capítulo V se dedica aos alunos com necessidades especiais, sem se especificar quais necessidades são essas. O artigo 44 (I) do mesmo capítulo deixa bem claro que a admissão aos cursos de graduação está aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

Fiel aos princípios liberais e da neutralidade do Estado, não houve nesse período, através desses instrumentos, uma clara tentativa de aplicar critérios interpretativos constitucionais com fundo histórico social ou afirmativo, deixando evidente que a orientação a ser seguida seria de natureza sociopolítica e não ético-social. Em 2003, durante o governo Lula, a lei 9.394 foi acrescida dos seguintes artigos, que passaram a ser denominados como a lei 10.693:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes; Arts.26-A 79-A e 79-B:Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares,torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste

artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira." Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. (BRASIL, 2003).

Em 2004, o Ministério Público pronunciou-se a respeito do artigo 26 A da lei 9.394 de 1996, assim como sobre o conteúdo da lei 10.693 de 2003:

Parecer CNE/CP 03/2004, de 10/03/2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, em especial ao disposto no parágrafo 3º, do artigo 2º daquele instituto regulatório: Art. 2º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnicas sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. § 3º - Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolverem as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas. (BRASIL, 2004)

O Título VII de disposições gerais, artigos 78 (I e II) e 79 § 10 e § 20 da lei nº10. 639, de 9 de janeiro de 2003 Governo Luís Inácio Lula da Silva, contém referências à proteção da cultura indígena. Dignos de nota são as matérias contidas no artigo 79^a, que se refere ao ensino de cultura negra no sistema de ensino geral (vetado) e o artigo 79a que reserva o dia 20 de novembro como dia Nacional da Consciência Negra, ambas trazidas de volta em 2008, no segundo governo Lula:

1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em

especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.(BRASIL, 2008).

A lei de 2008, que se estende aos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, de natureza oficial ou particular, torna obrigatório o ensino de cultura negra, no âmbito da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil”.

Apesar do entusiasmo inicial, alguns problemas surgiram quanto à aplicação da lei. Vigorito (2008) relatou dificuldades na implantação dessas determinações em escolas públicas de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Seu estudo foi executado através de entrevistas com as diretoras de duas escolas que declararam suas dificuldades em implementar a lei, devido a falta de recursos, tanto de material didático quanto a problemas de pessoal. Outros estudos relatam o mesmo problema:

Faltam materiais didáticos e professores preparados para o ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas de todo o País. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-racial representa um avanço no reconhecimento da cultura africana como uma das principais matrizes da cultura brasileira. No entanto, algumas dificuldades para que a lei seja implementada de fato nas escolas. A principal delas é a questão da formação dos professores já que o tema é pouco abordado mesmo nas faculdades de história. Imagine quantos professores se formaram sem nunca ter estudado o tema “(SILVA, 2008)

Para Fernandes (2005), os livros didáticos estão permeados por uma “concepção positivista” da historiografia brasileira, conferindo uma orientação teórica metodológica através de um conteúdo programático primado por uma visão monocultural e eurocêntrica do passado brasileiro, podendo isso se configurar como um exemplo claro de falta de reconhecimento associado ao reconhecimento errôneo, colocando nas próprias escolas a incumbência de difundir conceitos

capazes de serem caracterizados como falta do respeito devido. Para Walzer (1994), os opostos do reconhecimento podem ser reconhecimentos desfavoráveis (desonra) ou ausência de reconhecimento (indiferença). Honneth (2009) ressalta o perigo de tensões sociais no campo moral e não apenas de interesses, como defendido por Rawls (2008). Por isso, quem procura hoje reportar-se a essa história da recepção do modelo hegeliano, a fim de obter os fundamentos de uma teoria social de teor normativo, depende, sobretudo de um conceito de luta social que toma seu ponto de partida de sentimentos morais de injustiça, em vez de constelações de interesses dados. Ao examinar essas leis em conjunto, que provêm de contextos históricos e governos diferentes, fica aparente que ambas seguem uma linha de raciocínio direcionada a favorecer grupos étnicos (negros, necessidades especiais e índios), sem colocar em ênfase o debate entre direitos individuais e coletivos.

Como uma das propostas deste estudo é abordar quais relações podem ser discernidas entre políticas públicas sobre cotas raciais e a Constituição Brasileira atual, vale a pena ser analisada uma situação específica onde o Partido Democratas argüiu a Universidade de Brasília numa medida cautelar de descumprimento de preceito fundamental: Em 2009 o Supremo Tribunal Federal se viu perante a questão da validade ou não da aplicação de cotas raciais no exame vestibular de 2009 para admissão a cursos universitários na UNB, quando o DEM ajuizou a argüição de descumprimento de preceito fundamental n. 186 visando declarar inconstitucionais os atos de poder público que levaram à criação do sistema de cotas raciais na UnB, alegando-se ofensa aos seguintes artigos da Constituição de 1988:

1º caput e inciso III (dignidade da pessoa humana); 3º inciso IV (promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer

outras formas de discriminação); 4º inciso VIII (repúdio ao terrorismo e ao racismo); 5º, incisos: I (homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações), II (ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei), XXXIII⁰ (todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestados no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado), XLII⁰ (a prática do racismo constitui crime inafiançável, sujeito à pena de reclusão), LIV⁰ (ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal); 37 caputs; (A administração pública direta e indireta de qualquer dos poderes da união, dos estados do distrito federal e dos municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência) 205 (A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho) 207 (As universidades gozam de autonomia didático-científica administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão), 208, inciso V (acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um), da Constituição de 1988. (BRASIL 2009)

Defende o partido político, com isso, que o acesso aos direitos fundamentais no Brasil não é negado aos negros, mas aos pobres e que o problema econômico está atrelado à questão racial. Alega que o sistema de cotas da UnB pode agravar o preconceito racial, uma vez que institui a consciência estatal da raça, promovendo

ofensa arbitrária ao princípio da igualdade e gerando discriminação reversa em relação aos brancos pobres, além de favorecer a classe média negra.

O posicionamento do Ministro do STF, Gilmar Mendes dentro do papel atribuído à Magna Corte como guardião da Constituição, zelando por seu cumprimento principalmente à base de princípios, ressalta a dificuldade em determinar a legitimidade constitucional dos programas de ação afirmativa, citando ALEXY (2001) onde o mandamento constitucional de reconhecimento e proteção igual das diferenças impõe um tratamento desigual por parte da lei, o que esse autor chama de *paradoxo da igualdade*, onde uma igualdade de direito tem por consequência uma desigualdade de fato. O Ministro tenta superar esse impasse evocando a *fraternidade*, um valor oriundo do fim do século VIII: “Não posso deixar de levar em conta, no contexto dessa temática, as assertivas do Mestre e amigo Professor Peter Häberle, o qual muito bem constatou que, na dogmática constitucional, muito já se tratou e já se falou sobre liberdade e igualdade, mas pouca coisa se encontra sobre o terceiro valor fundamental da Revolução Francesa de 1789: a fraternidade”. (MENDES in BRASIL, 2009)

Dessa maneira o tema das cotas raciais deixa de repousar na clássica concepção liberal de igualdade como um valor formal. Obedecendo ao espírito fundamental de natureza comunitária da Magna Carta de 1988, assim como de seus aperfeiçoamentos posteriores, se reconhece que ao se justapor igualdade e fraternidade, as diferenças e particularidades humanas encontram uma possibilidade de harmonização normativa. A tolerância enquanto formatadora da igualdade impõe igual consideração à pluralidade de particularidades e diversidades tão características da espécie humana. Conseqüentemente, no Estado democrático, a conjugação dos valores da igualdade e da fraternidade expressa uma normatividade

constitucional no sentido de reconhecimento e proteção de minorias. Por esses motivos, o STF indefere a medida cautelar do DEM.

Esses fatos acima relacionados talvez apontem para uma área de contradição na sociedade brasileira, especialmente no que se refere a que corrente de distribuição de bens deve se seguir, guardando em mente que ao tomar a direção universalista ou comunitária, se define também qual conceito de liberdade, igualdade e tipo de reconhecimento vai ser adotado. O pensamento jurídico brasileiro, representado por autores acadêmicos e por aqueles vinculados ao direito privado, é marcadamente positivista, comprometido com um liberalismo e privatismo representando uma “espécie de fratura” no seio das aspirações constituintivas de 1988 (CITTADINO, 2009, p.14). Essa corrente liberal e privatista colocam-se em contraste com pensadores como José Afonso da Silva, Carlos Roberto Siqueira Castro, e Paulo Bonavides que apresentam argumentos elucidativos sobre o constitucionalismo comunitário brasileiro. José Afonso da Silva explica:

O constituinte rejeitou a chamada constituição sintética, que é a constituição negativa, porque construtora apenas de liberdade-negativa ou liberdade-impedimento, oposta ao modelo de constituição que às vezes, se chama de constituição-garantia (ou constituição-quadro). A função garantia não só foi preservada como até ampliada na nova Constituição, não como mera garantia do existente ou como simples garantia das liberdades negativas ou liberdades-limites. Assumiu o novo texto a característica de constituição-dirigente, enquanto define fins e programa de ação futura” (SILVA in CITTADINO, pg. 15).

É justamente esse conceito de uma constituição ativa e participativa que entra em choque com aquelas correntes de pensamento mais preocupadas com a preservação dos direitos individuais através de um Estado neutro para questões sociais que opera seu sistema jurídico excluindo interpretações valorativas, baseando-se mais num princípio de exclusão de diferenças. O constitucionalismo

comunitário prioriza a dignidade humana dentro de uma esfera de solidariedade social que ultrapassa os direitos subjetivos.

O conceito de normatividade, tradicionalmente autopoiética e binária, precisa ser revisto ao examinar fenômenos sociais complexos como é o caso das ações afirmativas, principalmente em relação a cotas raciais. Apesar da maioria das políticas públicas terem um caráter predominantemente inclusivo para grupos étnicos, principalmente em relação à suposta raça negra, não é clara sua articulação com os princípios constitucionais. Isto é preocupante no sentido de que teorias mais amplas de normatividade exigem um equilíbrio entre seus princípios constituintes.

Para Lima, quando a Constituição de 1988, respaldou o estabelecimento de cotas para grupos desfavorecidos, “legitimou-se a construção da justiça social através desse documento” (LIMA, 2011). Para esse autor, o que houve na realidade foi uma interpretação mais estreita do conceito de justiça social em si, pois medidas como essas não constituem um caso de universalização de oportunidades e sim de uma simples inserção, o que na sua visão é apenas uma maneira de perpetuar a desigualdade à medida que o Estado “concede” oportunidades àqueles que a têm como direito. Para Baía e cols. (2006), apesar do fato de que a Magna Carta de 1988 reconhece a importância da educação e de sua distribuição com equidade, “há de se fazer surgir no bojo da sociedade os reais motivos de tais desigualdades”, sugerindo que medidas pontuais como cotas raciais se fundamentam em princípios estreitos demais para encarar o problema da desigualdade dentro da amplitude que ele merece. Maués (2011), ao apoiar-se no conteúdo da CONAE 2011-2020, ressalta a necessidade de distribuição de vagas, de funções docentes, de tipos de cursos em instituições públicas como sendo necessárias para assegurar o direito

inalienável da educação. No mesmo trabalho, apresentado na 34ª Reunião anual da ANPED 2011, é ressaltado também:

A defesa da destinação de verbas públicas para instituições públicas é uma diretriz fundamental do PNE-SB e da CONAES, fato que permitiria a inversão dos sinais relativos ao número de instituições e de matrícula de alunos que hoje se encontram majoritariamente em instituições privadas. A garantia de pelo menos 10% do PIB para a educação em geral e de 2,7% para a educação superior também se constituem em diferenças que garantiriam que o discurso da universalização da educação se transforme em ações efetivas. (MAUÉS, 2011)

Fica, portanto evidente que a educação brasileira contém na CONAE e no PNE mais recentes a semente de diretrizes participativas e redistributivas, fundamentados no reconhecimento do direito de grupos minoritários a juntar-se à sociedade em geral não apenas por medidas reprodutivas da desigualdade tão flagrante nesse país e sim por políticas que os transformem em cidadãos admitidos na jurisdição e legislação do seu país. No entanto, esses designos só poderiam ser concretizados quando tais planos, medidas e ações forem consagradas como Leis capazes de sobreviver à transferência do poder, tão característico da democracia verdadeira.

Os argumentos a favor ou contra as cotas raciais giram em torno de uma distinção entre ação afirmativa, que inclui como beneficiários de seus programas todos os membros de um grupo prejudicado, e políticas de reparação, que pressupõem como critério suficiente a carência econômica ou socioeconômica do grupo em questão, independentemente dos motivos dessa carência. Essas medidas são distintas da redistribuição, que se configurara como medida de justiça.

Poderíamos enumerar de forma sintética, alguns dos principais argumentos contrários e a favor da implantação às cotas racismo:

Argumento contrário	Contra argumento
As cotas desconsideram o princípio do mérito acadêmico como requisito para o acesso à universidade	Segundo Rosemberg (2005, p.10) a nossa injustiça social transforma o chamado “mérito acadêmico” em mérito individual aferido pela engenharia social e comercial em que se transformaram os exames seletivos nas IES públicas. Mais do que medir competências este critério serve para consolidar a vantagem de uma minoria em detrimento da maioria que não teve as mesmas oportunidades educacionais.
As cotas desconsideram o princípio do mérito acadêmico como requisito para o acesso à universidade	Segundo Rosemberg (2005, p.10) a nossa injustiça social transforma o chamado “mérito acadêmico” em mérito individual aferido pela engenharia social e comercial em que se transformaram os exames seletivos nas IES públicas. Mais do que medir competências este critério serve para consolidar a vantagem de uma minoria em detrimento da maioria que não teve as mesmas oportunidades educacionais.
As cotas comprometem o nível acadêmico, rebaixando a qualidade nas universidades	Estudos recentes das IES com cotas mostram que 80% dos seus docentes avaliam como bom ou muito bom o desempenho acadêmico dos alunos cotistas. Ou seja, entre cotistas e não cotistas não há muita diferença de rendimento.
As cotas são medidas paliativas, e ineficientes, já que o verdadeiro problema é a baixa qualidade do ensino básico oferecido na rede pública no país.	As cotas não devem excluir o compromisso de melhorar a educação em todos os níveis. É o reconhecimento do atual governo que políticas universalistas são insuficientes, e devem ser combinadas a políticas inclusivas mais focadas nos grupos historicamente desfavorecidos.
A sociedade brasileira é contra as Cotas	Faltam mais dados de opinião sobre este assunto. O Instituto de Pesquisa Datafolha ¹¹ realizou uma pesquisa em Julho de 2006 na qual a maioria da população concordou com a adoção de políticas de cotas. No entanto, esta pesquisa revelou que o apoio é menor entre a população com maior escolaridade, como professores e alunos universitários.
As cotas não podem incluir critérios raciais ou étnicos, pois a ciência não consegue distinguir quem é negro, branco, índio.	A autodeclaração é um dos pontos controversos das PAA, pois como comprovam Pena e Bortolini (2004, p 8) as raças humanas não existem no ponto de vista biológico ou genético. Além disso, nosso país é muito plural quando se aborda a autodefinição de raça pela população.
As cotas deveriam adotar critérios sociais e não étnicos.	O PL 73/99 e a maioria das PAA implantados na IES combina critérios sociais com outros mais específicos(étnicos,deficiências), sempre respeitando os aspectos característicos de cada instituição.
As cotas incentivam à discriminação e ao racismo.	As PAAs instituem a chamada discriminação positiva como meio de superar as desigualdades. Ao fazê-lo podem estar colocando em cheque o mito da democracia racial brasileira. Para Guimarães (2001, p.3) o racismo já existe na sociedade brasileira não biologicamente estigmatizado, mas polarizado no mundo social fortemente hierarquizado em classes econômicas
As cotas são ineficazes porque o problema não é só o acesso, mas a dificuldade da permanência.	Cotas e estratégias de permanência são ações que se sobrepõem, por isso devem fazer parte da mesma PAA. As IES que implantaram suas PAAs contam com o apoio do governo na obtenção dos recursos necessários a garantir a permanência dos cotistas nos cursos.

Fonte: (SANTIAGO 2008)

Pelo que foi exposto até agora, fica evidente que a questão das cotas raciais cria um debate acirrado. Tópicos como constitucionalidade, mérito, qualidade de ensino, critérios sociais e étnicos além da própria eficácia dessa política pública estabelece um campo onde a possibilidade de pensar a questão de maneira clara e unificada fica obscurecida. Isto pode ocorrer pela forma fragmentada com que assuntos como diversidade e equidade são tratados. Se, por outro lado, considerarmos que o reconhecimento do direito à diferença e a redistribuição de oportunidades e bens possam gerar um grau maior de participação na sociedade civil, uma possibilidade verdadeiramente democrática de pensar esse problema é criada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na última década, o governo brasileiro tem colocado na sua agenda uma série de políticas educacionais de inclusão, principalmente direcionadas ao ensino superior. Essas políticas estão focadas nos temas acesso, permanência e qualidade da educação como marcadores de sucesso no empreendimento dos estudantes. Elas têm a reprodução do racismo como o componente estrutural mais importante da desigualdade. Os mecanismos de inclusão vistos dessa forma têm tido as mais variadas formas como o aumento da oferta de vagas, criação de novos cursos, financiamento de estudos, programas de assistência infantil, estímulo de ensino à distância e cotas para o ingresso ao ensino superior. Faltam, no entanto, a essas políticas esforços para realmente combater o racismo como um dos componentes da estrutura social, pois para tal, seria necessário instrumentos de persuasão como cursos de formação de professores especializados em quebrar a corrente do pensamento racista e forma como ela é socialmente construída. Essas medidas

refletem uma tendência de incorporar a diversidade, dentro do conceito de que diferenças podem ser abrigadas dentro de uma sociedade sem desigualdade, como parte da estrutura de um Estado democrático. Para os que pensam dessa maneira, ações afirmativas são políticas públicas que visam o combate à desigualdade estrutural de grupos vulneráveis à discriminação. Tais políticas são instrumentos de promoção da igualdade material visando à equidade, combatendo as estruturas sociais, políticas, e econômicas que se colocam como mantenedoras dessas desigualdades.

No entanto, o assunto ainda é controverso, pois existem correntes que vêm nas ações afirmativas um efeito exatamente oposto ao acima mencionado. Autores que adotam essa corrente de pensamento alegam que tais políticas apenas refletem uma tendência de manter o *status quo* de uma ordem social que nega uma participação universalizada ao manter um sistema de classes onde as diferenças são oriundas de desigualdades econômicas ferindo dessa maneira o princípio da equidade. Para tais pensadores, as cotas apenas se constituem em uma dívida para os beneficiados aos quais já é devida pela maioria uma participação maior na sociedade. Pensado dessa maneira o mecanismo reprodutor da discriminação repousa principalmente na distribuição desigual de recursos para a educação básica. Dessa forma, o ensino público produziria apenas educação de qualidade menor, perpetuando uma baixa capacidade de competitividade aos mais pobres. Seguindo esse raciocínio, as políticas distributivas seriam o suficiente para corrigir o não reconhecimento e a falta de participação. Cotas não seriam necessárias, pois todos partiriam de reais condições de igualdade através de um sistema de ensino igual para todos e de boa qualidade.

Um ponto importante a ser discutido dentro dessa temática é perguntar se as ações afirmativas constituem um direito ou um privilégio? Para os que as entendem como um direito, os princípios constitucionais estariam respeitados, pois visam à correção de uma situação real de discriminação. Não constituem uma discriminação em si, pois almejam atingir uma igualdade de fato e não fictícia, não sendo contrárias ao mérito individual por permitir com que as condições desse mérito possa existir. Para aqueles que entendem uma ação afirmativa como um privilégio a declaram por isso mesmo como inconstitucional, por constituir-se uma discriminação ao avesso, pois favorecem um grupo em detrimento do outro, estando em oposição ao mérito individual, inferiorizando o grupo favorecido.

Em essência, o que está sendo disputado nessas posições é a própria natureza da interpretação constitucional em relação às noções de igualdade e justiça. Por um lado teríamos a presença de um Estado embasado na neutralidade focada na preservação dos direitos individuais (um homem um voto), com uma lei que se aplica a todos, sem distinção, operado através de um sistema jurídico cego a questões valorativas que tem como base a exclusão das diferenças. Por outro lado teríamos a existência de um Estado que valoriza a dignidade humana dentro de um princípio de solidariedade.

É importante frisar que ambos os posicionamentos relacionados à interpretações distintas da constituição tratam de questões isoladas como é o caso dos negros, das questões de gênero, renda ou etnia, pois não estão envolvidos por algum princípio mais abrangente à medida que deixam de lado questões importantes mencionadas nesse documento e de suas inter-relações como a bipolaridade entre reconhecimento e redistribuição que permite a existência da participação política e civil ativa na visão de Fraser, assim como da idéia de Honneth em que a

participação e a redistribuição são conseqüência do reconhecimento. Com exceção ao que está sendo feito na SECAD e no SEPPIR, a maioria das políticas e ações educacionais mantêm essa característica fragmentada.

Portanto, a partir do acima exposto, fica evidente que a questão central por trás da polêmica em torno da correção da desigualdade étnico-racial relacionada ao acesso do afro descendente às IES não se resume a ações pontuais nesse setor de ensino e sim a reformas abrangentes que envolvam todo o sistema educacional brasileiro visando programas que vão além das cotas raciais:

Primeiramente e talvez mais importante é a erradicação da reprodução do racismo nas escolas e na sociedade através de programas e ações educativas que partem do MEC e de suas secretarias como o SECAD, SEPPIR e outras. Como foi mencionado no decorrer desse trabalho, o racismo é produto de uma construção social, portanto é na sociedade que mudanças reparativas devem ser feitas. Tomando em conta a importância do papel da educação na democratização do Estado, o mal do racismo tem que ser combatido através da igualdade de oportunidade de todos os membros da sociedade para opinarem sobre as políticas públicas educacionais capazes de eliminar a reprodução de idéias racistas através de programas educacionais que atingem tanto os alunos quanto os educadores e que esses programas tenham uma abrangência que vai desde o ensino básico até o ensino superior.

Importante também é estabelecer uma articulação efetiva de entidades governamentais que giram em torno de princípios unificantes. A fragmentação de programas divide os esforços e muitas vezes a repetição de ações e intenções. Para isso é necessária a colaboração entre entidades relacionadas. Secretarias como a SECAD já iniciaram programas e parcerias que apontam nessa direção. Garantir

uma gestão democrática da educação brasileira através de entidades como o Sistema Nacional de Ensino e Fórum Nacional da Educação será um passo a ser tomado para um aprofundamento desse esforço participativo, como foi indicado no PNE.

A erradicação das desigualdades sociais inerentes ao racismo através do aumento da participação da sociedade civil nas questões educacionais através de entidades como o CONAE é uma demonstração clara de participação da sociedade civil na elaboração de políticas públicas educacionais. Foi nessa conferência que se firmou uma reestruturação do pensamento a respeito da educação ao contar com uma imensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães de estudantes. O fato de que esse encontro nacional foi precedido por conferências municipais, intermunicipais, distritais e estaduais precedentes, indicou que a partir desse momento, fortaleceu-se a idéia de que a educação orientada pelo reconhecimento, redistribuição de oportunidades e participação ativa da sociedade civil e principalmente de representantes de grupos minoritários deveria ser da alçada do Estado. O fato de que o estímulo para essa mudança de rumo nas políticas partiu de movimentos sociais que assumiram um papel efetivo na discussão e elaboração de políticas educacionais indica um progresso em direção à democratização da educação.

Dessa forma, pode ser visto que as modificações de políticas públicas devem compreender a educação de forma sistêmica envolvendo questões que não se restringem ao campo educacional de forma exclusiva tomando em conta principalmente as transformações em curso nas sociedades contemporâneas que

tendem a fugir da hierarquização das raças e da construção de um único padrão de referência homem-branco-cristão-heterossexual-ocidental.

Essas tendências tomaram forma, na sociedade brasileira, a partir da manifestação e formulação política dos novos movimentos sociais que fazem parte da redemocratização do Brasil nos tempos modernos. Para Silvério “Grupos identitários são definidos em termos de algumas características que não resultam de escolhas voluntárias, são determinadas pelo nascimento e dificilmente alteradas ao longo da vida dos indivíduos pertencentes a tais grupos” (2005^a, p, 145). O processo de redemocratização pôs em cheque o “mito da democracia racial”, pois a partir desse momento, outros fatores como as condições de desigualdade econômica e social passaram a ter o papel de marcadores de diferença social. Visto dentro dessa ótica, a participação desses grupos excluídos ou marginalizados passou a ter uma importância vital na concepção de uma democracia moderna.

Para Candau (2008), a questão da justiça, redistribuição, superação das desigualdades e reconhecimento de diferentes grupos étnicos e culturais vão se tornando cada vez mais necessários. Acrescenta-se que os direitos humanos, antes entendidos como exclusivamente individuais agora pertencem à esfera dos direitos coletivos, culturais e ambientais.

Esses pensamentos nos levam a repensar qual é o verdadeiro sentido por trás da discussão em torno das cotas raciais para a admissão ao ensino superior no Brasil. Indicando que o que está se discutindo na realidade é o racismo. Para uma educação justa, é necessária a articulação entre o reconhecimento como fator indispensável para a auto-estima individual e coletiva, uma redistribuição equitativa de bens e oportunidades e a capacidade de todos participarem na construção de uma sociedade com diferenças, mas sem desigualdades.

REFERÊNCIAS

BACILA, Carlos Roberto. *Estigmas, um estudo sobre os preconceitos*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2005, p. 24.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, 9ª reimpressão.

BAÍA, Deylane Corrêia Pantoja e cols. *Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnias e grupos sociais populares*. Rio de Janeiro: UFPRJ Pró-Reitoria de Extensão 2006 p. 18-26

BARBOSA, M.L.O, SOARES S. (org) BELTRÃO K. I, FERRÃO, M.E. *As relações entre educação e raça no Brasil: Um objeto em construção em: Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005, pp. 13-26.

BARROS, José D'Assunção. *A construção social da cor. Diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira*. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2009.

BELTRÃO K. I, TEIXEIRA, M. De Poli. *Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias*. In: *Os Mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*, Ipea Ford Foundation, 2005.

BEZERRA, Santiago Marcelo. *Normatividade do Direito*. Texto inserido no Jus Navigandi n. 25 (06.1998). Disponível em <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2>

BLUNDEN, Andy *Honneth's struggle for recognition* home.mira.net/~andy/works/honneth.htm, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Editora Bertrand Brasil, 10ª edição, 2007.

BOURDIEU, Pierre e Passeron J.C. *A Reprodução, elementos para uma nova teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

BRASIL Ministério da Educação *O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias 2010* http://www.senado.gov.br/sf/comissoes/CE/documentos/Notas_Tecnicas_PNE_2011_2020.pdf

BRASIL. Comissão Organizadora Nacional da CONAE DOCUMENTO FINAL Coordenador-Geral: Francisco José Fernandes. Conferência Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* <http://www.planalto.gov.br/favicon.ico> Disponível em Constituição.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. <http://www.planalto.gov.br/favicon.ico>

BRASIL lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. http://www.sinprosp.org.br/arquivos/especiais/LEI_No_10639.pdf.

BRASIL lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/Lei_11645.pdf

BRASIL. IBGE. *Indicadores de cor ou raça, segundo a Pesquisa Mensal de Emprego, março de 2009.*

BRASIL lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961 *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/favicon.ico>

BRASIL. Ministério da Educação. SECAD. *Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)*. Brasília, 2004.

BRASIL, *Secretaria dos Direitos Humanos 2010*
<http://www.sedh.gov.br/>

BRASIL, *Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial*
<http://www.SEPPPIR.gov.br/sobre>

CARDOSO, Walter *Os obstáculos Epistemológicos, segundo Gaston Bachelard* - http://www.mast.br/arquivos_sbhc/18.pdf.

CARVALHO F.A.L. *O conceito de Representações coletivas segundo Roger Chartier*. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n.1, p. 143-165, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Educação, reificação e reconhecimento*
<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT17-6015--Int.pdf>.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG, 2011.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Ensino de História e diversidade cultural: Desafios e Probabilidades* <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf> 2005

FERNANDES Florestan *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Editora Globo, volume 1, 5. ed., 2008, p. 304-327.

FORST, Rainer. *Contextos da Justiça*, São Paulo: Bomtempo Editorial, 2010.

FRASER, Nancy. HONNETH, Axel. *Redistribution or Recognition? A political-philosophical exchange*. Verso, London, New York, 2003.

FREYRE, GILBERTO. *Casa Grande e Senzala*. São Paulo: Global editora, 51. ed., 2003, p.438.

FREYRE, G. *Sobrados e Mucambos*. 1936 apud GUIMARÃES Antônio Sérgio Alfredo. *Democracia Racial* apud: OLIVEIRA, I. (org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói: EDUFF, 2002, pp. 33-60.

FRY, Peter. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 33.

GADAMER, Hans-Georg. *Philosophical Hermeneutics*. University of California press, 30th anniversary edition, 2008.

GARGARELLA, Roberto. *As Teorias da justiça depois de Rawls, Um breve manual de filosofia política*. wmf.. São Paulo: Martins Fontes editora, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Democracia Racial* apud: OLIVEIRA, I. (org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói: Eduff, 2002, pp. 33-60.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro*. Revista de Informação Legislativa do Senado Federal. Brasília, 20 de Fevereiro de 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. Rev. Bras. Educ. nº 23, Rio de Janeiro, maio/ago., 2003.

GOMES. M.S. *A construção da democracia racial brasileira: o nordeste de Gilberto Freyre e o Rio Grande do Sul de Dante de Laytano*. IX Encontro Estadual de História, jul. 2008.

GRONDIN, Jean. *Introduction to Philosophical Hermeneutics* New Haven and London Yale University Press, 1991.

GUIMARÃES, A.S.A. *Entrevista com Carlos Hasenbalg* Tempo Social, revista de sociologia da USP, v.18, 2 novembro 2006, pp. 259-268.

GUTMANN, Amy (in TAYLOR Charles). *Multiculturalismo*, Instituto Piaget, Lisboa pg.23, 1994.

HABERMAS, Jürgen. *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge Massachusetts: MIT press, 1990.

HABERMAS, Jurgen (in TAYLOR, Charles). *Multiculturalismo* Instituto Piaget Lisboa 1994, p.117.

HASENBALG, C. VALLE SILVA N, LIMA M. *Cor e Estratificação Social* Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, 1999.

HAUSER, Denise. *Mandado de injunção e ação de inconstitucionalidade por omissão*. Mandado de injunção e ação de inconstitucionalidade por omissão - Doutrina Jus Navigandi. Elaborado em 09.1999.

HELLER, Agnes. *Além da Justiça* Ed. Civilização Brasileira Rio de Janeiro, 1998.

HOBBSAWM, Eric J. *A Era Dos Impérios*. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A, 2009 13. ed. revisada, p.58-59.

HOFBAUER, Andreas. *O conceito de "raça" e o ideário do "branqueamento" no século XIX- bases ideológicas do racismo brasileiro*. Teoria e Pesquisa 42 e 43 janeiro-julho de 2003.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e políticas públicas sociais*. Cad. CEDES, vol.21, no. 55, Campinas, Nov. 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo Difel, 2ºvol, Tomo 1, 5. ed., 1982.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento, a gramática moral dos conflitos sociais* São Paulo: Editora 34, 2009.

JUCÁ, Roberta Leana Costa. *Participação popular e interpretação constitucional: a concretização da teoria de Peter Häberle na Constituição Federal de 1988*. Pensar, Fortaleza, v.9, n.9, p. 105-110, fev. 2004.

KAUFFMANN, Roberta Fragoso de Menezes. *Ações afirmativas à brasileira necessidade ou mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

KORSGAARD, Christine M. *The Sources of Normativity*. Cambridge University Press, 1996.

KINZO, Maria D'Álva G. *Partidos, eleições e democracia no Brasil pós-1985* Rev. bras. Ci. Soc. Vol.19 no. 54 São Paulo Feb. 2004

KORSGAARD, Christine. *The Constitution of Agency Essays on practical reason and Moral Psychology*. Oxford University press, 2008.

KYMLICKA, Will. *Filosofia política contemporânea.*, São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MACINTYRE, Alasdair. *Depois da Virtude*. EDUSC, São Paulo, 2001.

MAIA, Antônio Cavalcanti. *Diversidade Cultural, identidade Nacional Brasileira e Patriotismo constitucional*. Ed. Casa de Rui Barbosa, RJ, 2005.

MEYER, Emílio Peluso Neder. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, 42, n. 167 jul./set. 2005, p. 234.

MOEHLECKE, Sabrina. *Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial*. Educ. Soc., v.25 n.88. Especial, Campinas, out., 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. Cad. Pesqui. n.117, São Paulo, nov. 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. *As Políticas de Diversidade no Governo Lula*. Cadernos de Pesquisa. V.39, n. 137, p.461-487, maio/ago. 2009

NOBRE, Marcos. TERRA, Ricardo (orgs). *Direito e Democracia um guia de leitura de Habermas*. São Paulo: Malheiros editores, 2008.

OLIVEIRA, Christine, SILVA, Peter da, GONTIJO, André Pires. *Análise Metodológica de Peter Häberle*. Trabalho publicado nos Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI, Brasília, 2008.

OLIVEN, Arabela Campos. *Ações afirmativas nas universidades brasileiras: o debate e a prática*. Preparado para ser apresentado na REUNIÃO da Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA) de 2009, no Rio de Janeiro.

PAIXÃO, Cristiano e CARVALHO NETTO, Menelick de. *A política de ações afirmativas da UnB e a Constituição* Observatório da Constituição e democracia, 2010.

PAIXÃO, MARCELO. CARVANO, LUIZ M (orgs.) *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008*, Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2008.

PECORARO, Rossano (org.) *Os Filósofos, clássicos da filosofia*. vol 1. Editora Vozes, 2008, p. 268.

PENA S.J.D, BASTOS-RODRIGUES L, PIMENTA J.R. E BYDLOWSKI S.P. *DNA tests probe the genomic ancestry of Brazilians* Brazilian Journal of Medical and Biological Research (2009), 42: 870-876.

PINTO, José Marcelino de Rezende *O Acesso à educação Superior no Brasil* Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial – out. 2004.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil* Tempo Social - Rev. Sociologia da USP, São Paulo, 1(1), 1º sem, 1989.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1983.

RISTOFF, DILVIO I. *A tríplice crise da universidade brasileira in* TRINDADE, H. (org) *A universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p 201¹ Idem, p. 206.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1978, 34. ed. p. 21.

SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva. *Teorias da lei natural: Pufendorf e Rousseau Trans/Form/Ação*, São Paulo, 30(2): 219-234 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós- moderna*. São Paulo: Editora Graal, 2010, 5ª reimpressão.

SANTOS, Ricardo Ventura, MAIO, Marcos Chor. *Antropologia, raça e os dilemas das identidades na era da genômica*. Hist. cienc. Saude-Manguinhos, vol.12, n. 2, Rio de Janeiro, May/Aug, 2005.

SANTOS, J.T dos Santos. (coord.) *O negro na universidade*, Salvador: Novos Toques, 2002.

SEYFERTH, Giralda e colaboradores. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis Ltda. 2002, p. 17-19

SILVA, Luiz Fernando Martins da. *Sobre a implementação de cotas e outras ações afirmativas para os afro-brasileiros*. Texto inserido no Jus Navigandi nº 63 (03.2003).

SILVA, Geovan João Alves da. *Fórum para implementação da Lei 10.693/03*. <http://www.ciranda.net/spip/article2359.html>, 2008.

SILVA, Josué Pereira da. *Trabalho, cidadania e reconhecimento*, cap.5.

SILVA, Sidney Reinaldo da *in* Política, Gestão e História da Educação no Brasil *.Ética e Gestão Pública na era FHC: o "valor" dos negócios*. Curitiba. Universidade Tuiuti do Paraná, pp 94-114, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil*. Cad. Pesqui. n.117, São Paulo, nov. 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ações Afirmativas e Diversidade Étnica e Racial*, in Sales, Augusto dos Santos (org) *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*, Brasília: MEC/SECAD, 2005a

SOARES S. (org) BELTRÃO K. I BARBOSA M.L.O FERRÃO M.E. *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

SOARES, Hector Cury. *As cotas raciais como estratégia de importação cultural e política*. Revista ciências sociais. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 77-95, 2008.

SOUZA, Jessé A. *Gramática Social da Desigualdade Brasileira* Revista Brasileira de ciências sociais, fevereiro, ano/vol.19, número 054. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, São Paulo, Brasil, 2004, pp. 79-96.

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003 apud BARBOSA, 2005.

THISELTON, Anthony *Hermeneutics an Introductuion*. Cambridge UK /Michigan William B. Eerdmans Company, 2009.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self. A construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2. ed., 2005.

TAYLOR, Charles. *Hegel e a sociedade moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

TAYLOR, Charles. *The Ethics of Authenticity*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, 1992.

TAYLOR, Charles; APPIAH Anthony K; HABERMAS, Jurgen; ROCKEFELLER Steven C; WALZER, Michael; WOLF, Susan *Multiculturalismo* Princeton University Press coleção Epistemologia e Sociedade, 1994.

TODOROV Tzvetan *Nós e os outros a Reflexão Francesa sobre a diversidade Humana*. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1993, p. 167.

VARGAS, YVES, Rousseau et le Droit naturel Trans/Form/Ação v.31, n.1, Marília, 2008.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: CLASCO, julho de 2007.

VIEIRA DE ANDRADE, José Brasil. *Comunicação e direitos fundamentais*. Junho de 2009.

http://www.tjrj.jus.br/institucional/dir_gerais/dgcon/pdf/trabalhos_exterior/magistrado/confronto_intimidade_informacao.pdf

VIGORITO, Raquel Garcia. *A lei nº 10.639/03 nas escolas públicas na cidade de pelotas/RS* www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/CH/CH_01428.pdf 2008.

WALZER, Michael (in TAYLOR, Charles). *Multiculturalismo*. Instituto Piaget Lisboa, 1994.