

AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE

AFFIRMATIVE ACTION IN BRAZIL: SOME CONSIDERATIONS ABOUT RACIAL QUOTAS IN UNIVERSITY

Maurício Pedro da Silva¹

RESUMO:

As ações afirmativas tornaram-se, no atual contexto brasileiro, mais do que uma mera concessão governamental, no âmbito de políticas públicas universalistas, mas um imperativo inequivocamente direcionado para sanar distorções historicamente construídas em relação à população brasileira afrodescendente, por meio de medidas compensatórias. Uma destas medidas são as chamadas cotas raciais, discutidas neste artigo a partir de seu relacionamento com o ensino universitário público.

PALAVRAS-CHAVE: Ações Afirmativas; Cotas Raciais; Universidade Brasileira.

ABSTRACT:

Affirmative action became, in the current Brazilian context, more than a government grant, under universalist public policies, but a activity unequivocally directed to remedy distortions historically constructed in relation to Afro-descendant Brazilian population, like compensatory measures. Some of these measures are called *cotas raciais*, discussed in this article from the relationship to the public university education.

KEYWORDS: Affirmative Action; *Cotas Raciais*; Brazilian University.

01 – INTRODUÇÃO

Em seu estudo sobre a questão racial no Brasil, Lília Schwarcz pergunta, a certa altura: "como entender a democracia racial em uma nação onde, até o final da década do século XX, e mesmo entrando no século XXI, só 15% da população negra chega à universidade?" (SCHWARCZ, 2012, p. 117).

A pergunta tem razão de ser! A precariedade da situação educacional do negro no Brasil é um fato científica e historicamente comprovado (GONÇALVES, 2003), o que levou o contingente populacional de afrodescendentes² a uma drástica situação de desamparo legal, refletindo-se, sem dúvida alguma, no fato de se

¹ Doutor, mestre e graduado em Letras pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Nove de Julho. Autor de diversos livros. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8324280608314256>.

² A escolha do termo *afrodescendente* como conceito definidor do beneficiário da legislação e ações públicas a que o presente artigo se refere, baseia-se em tradição e proposta construídas por movimentos de base, como o Movimento Negro e o Movimento das Mulheres Negras do Brasil, que propuseram o termo durante o processo preparatório da III Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida em Durban (2001). O vocábulo brasileiro origina-se da expressão inglesa *people of african descent* (SILVA, 2003).

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

computar, entre essa população, um baixíssimo índice de participação no ensino básico e superior.

Tanto a legislação específica quanto as ações de políticas públicas voltadas a essa questão resultam, basicamente, do reconhecimento e do combate ao racismo e à discriminação no Brasil, que tem na *Constituição Federal* de 1988 um de seus marcos fundadores, conforme descrito em seu inciso IV, do art. 3º: “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil [...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Semelhante legislação desdobrou-se em diversos projetos de lei federal e estadual, assinaturas de acordos internacionais, criação de secretarias e adoção de programas de combate ao preconceito e à discriminação racial, além das medidas de reparação e/ou compensação especificamente relacionadas à presença do afrodescendente na universidade.

Desse modo, uma das leis federais mais importantes, promulgada um ano após a constituição de 1988, foi a chamada *Lei Caó* (Lei 7.716/89), apresentada pelo deputado Carlos Alberto de Oliveira, que previa a punição do crime de racismo e regulamentava o princípio constitucional de combate ao racismo.³ No que diz respeito à criação de órgãos destinados a promover a igualdade racial e incentivar políticas públicas, pode-se citar, entre outras, a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), por meio da Lei 10.678/03, órgão de assessoramento à Presidência da República, com competência na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e de avaliação das políticas públicas afirmativas, além da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos. Finalmente, no que se refere à assinatura de acordos internacionais, não se pode deixar de citar a célebre *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância*, realizada em Durban (África do Sul), em 2001, por meio da qual a Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece mundialmente o racismo e a discriminação e propõe ações para eliminá-los. O Brasil

³ A Lei Caó foi, posteriormente, alterada pela Lei 9.459/1997, especificando melhor alguns de seus dispositivos, inclusive legislando sobre crimes que resultam de injúria racial.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

é um dos países signatários do documento final que prevê, entre outras coisas, o “combate do flagelo do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, plena e efetivamente, como questão prioritária” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001). É justamente nesse contexto que uma série de ações especificamente voltadas para a questão da presença do afrodescendente nos espaços educacionais institucionalizados (sobretudo escola e universidade) são formuladas, desfazendo distorções que, há tempos, vem sendo uma das marcas de nossa legislação educacional. Basta lembrar, a título de ilustração, que entre aquele que é considerado o principal marco normativo referente à educação nacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da primeira (1961) à última (1996) sanção – e a recente lei 10.639, de 2003, há uma considerável distância, não apenas de formulação e aplicação, mas de concepção normativa, no que compete à educação para as relações étnico-raciais. Como explica Lucimar Dias, enquanto que na LDB a questão racial foi, grosso modo, tratada de forma secundária, havendo, por exemplo, pouco empenho na condenação dos preconceitos de classe e raça, houve uma significativa mudança de rumos quando da formulação da lei 10.639/03 (DIAS, 2005).

De fato, quando a referida lei foi criada e sancionada, ainda no governo Lula, a situação do contingente populacional afrodescendente era tão ou mais calamitosa do que na época da LDB, com 65% das crianças afrodescendentes vivendo na pobreza (contra 38% das brancas), com uma população adulta de afrodescendentes ganhando 54% menos que um branco com o mesmo grau de escolaridade, com uma taxa de conclusão do segundo ciclo do Ensino Fundamental de apenas 27,4% dos meninos afrodescendentes (contra 44,3% dos brancos) (SANTOS, 2003).

Daí o fato de as ações afirmativas tornarem-se, no atual contexto brasileiro, mais do que uma mera concessão governamental, no âmbito de políticas públicas universalistas, mas um imperativo inequivocamente direcionado para sanar distorções historicamente construídas em relação à população brasileira afrodescendente, por meio de medidas compensatórias destinadas, como demonstra Joaquim Barbosa Gomes (2005), a promover o princípio da *igualdade material ou substancial*, uma igualdade de resultados, em oposição à chamada *igualdade formal*

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

ou *procedimental*, mais neutra. Com explica o mesmo autor, a fim de que se consiga inibir, de fato, a injustiça, é necessário substituir uma concepção "estática" de igualdade por uma mais "dinâmica", relacionada à ideia de que "situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante" (GOMES, 2005, p. 49), instituindo-se o que se convencionou chamar de *ação afirmativa*, conjunto de práticas que visam combater a discriminação de fato e transformar a sociedade com base no princípio do pluralismo e da diversidade. Assim, objetivamente, completa o autor, as ações afirmativas podem ser melhor definidas como

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo como objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2005, p. 55).

Mais especificamente em relação à educação, tornam-se urgentes medidas que corrijam as desigualdades de acesso e de manutenção do contingente afrodescendente nas universidades brasileiras, seja num contexto mais amplo das ações afirmativas, seja num âmbito mais restrito das *cotas raciais*.

02 – AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E EDUCAÇÃO SUPERIOR

As ações afirmativas no Brasil resultam, historicamente, de um amplo processo de reivindicação dos movimentos negros brasileiros, que surgem e se consolidam no contexto das várias fases de luta em prol dos direitos dos afrodescendentes, as quais podem ser subdivididas em três grandes momentos históricos: primeira fase (1870-1970), em que predomina o racismo científico, fundamentado por teorias de cunho determinista, além de políticas públicas, como a célebre política do branqueamento, tudo seguido, num segundo momento, da famigerada democracia racial de Gilberto Freyre; essa fase, em que o movimento negro brasileiro apresentava-se ainda pouco articulado e um tanto disperso, pode ser considerada uma *fase embrionária*, mais de conscientização dos direitos do afrodescendente do que de efetiva conquista de direitos. Já a segunda fase (1970-2000), marcada por determinados fatos histórico-sociais, como a Primeira

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

Conferência Mundial contra o Racismo (1978), a formação do Movimento Negro Unificado (1978), a Segunda Conferência Mundial contra o Racismo (1983) e a promulgação da Constituição Brasileira (1988), pode ser considerada uma *fase organizativa*, de reivindicação dos direitos dos afrodescendentes, embora ainda mais regimental do que procedimental. Finalmente, na terceira fase (2000 até atualmente), que tem na já citada Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância (2001) um de seus marcos principais, constitui-se numa *fase institucional*, caracterizando-se, em consequência, pela efetiva conquista de direitos vinculados à população afrodescendente brasileira.

Embora de complexidade bem maior do que essa divisão possa sugerir (PEREIRA, 2013), o movimento negro no Brasil deve sua consistência política, entre outras coisas, à luta em favor da educação gratuita para todos, denunciando, nesse sentido, as graves distorções disseminadas por nosso sistema educacional. Com efeito, como demonstram alguns estudos sobre o ensino universitário no Brasil, para ficarmos apenas no âmbito que mais nos interessa neste artigo, a educação superior brasileira constitui, de modo geral, um bem cultural acessível apenas a uma minoria pertencente a classes sociais favorecidas (VIEIRA, 1989), fazendo-se necessária a correção de desvios historicamente implantados em nossa sociedade. E uma das formas de promover essa correção de rumos é, precisamente, adotando ações compensatórias dentro de um amplo espectro de políticas públicas direcionadas ao alunado afrodescendente egresso do ensino básico. Tais medidas, que incluem uma série de atos governamentais – que vão da concessão de bolsas e da preparação para o vestibular de ingresso no ensino superior até financiamento e implementação de estratégias e metodologias de ensino que possam efetivamente representar esse alunado –, expressam-se, na prática, não apenas como políticas públicas destinadas ao acesso e manutenção do afrodescendente na universidade, mas também como uma legislação específica que lhes possa conferir sustentação legal. Trata-se, em suma, do que chamamos, genericamente, de *ações afirmativas* e, especificamente, de *cotas raciais*.

As ações afirmativas surgem, portanto, como tentativa de correção da situação de contraste entre a composição étnico-racial da sociedade brasileira e a

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

taxa de escolarização da população afrodescendente. Uma simples análise dos dados acerca desse contraste (SILVA, 2009a) referenda a situação de distorção que indica um fato inquestionável: a população afrodescendente no Brasil cresce em proporção inversa ao seu acesso aos três níveis da educação (ensinos fundamental, médio e superior). A disparidade aumenta consideravelmente de acordo com o nível de modalidade de ensino, fazendo com que justamente no ensino superior as diferenças entre os contingentes de alunos brancos e negros se revelem ainda maiores.

Nesse contexto, as ações afirmativas podem ser consideradas exemplos de políticas focais em benefício de grupos historicamente discriminados e excluídos social e economicamente. Evidentemente, elas não dizem respeito apenas à questão étnico-racial, tendo, ao contrário, um alcance bem maior, na medida em que se podem vincular a questões educacionais (bolsas de estudo, cotas, financiamento educativo), de saúde (condição pessoal, faixa etária), financeiras (participação e distribuição de terras e habitação), identidade (gênero, opção sexual) e muitas outras (GEMAA, 2011). Pode, além disso, conciliar alguns desses universos, como é o caso das cotas raciais para ingresso no ensino superior, que vincula ações afirmativas de natureza identitária (afrodescendentes) e educacional (ingresso no ensino superior).

No Brasil, as políticas de ação afirmativa têm um longo histórico, que vai da chamada Lei dos Dois Terços (1930), que garantia a participação de trabalhadores brasileiros nas empresas sediadas no Brasil, até, mais recentemente, a instituição do Programa Nacional de Ações Afirmativas (2002), que estabelece, no âmbito da administração pública federal, metas percentuais para negros, mulheres e portadores de necessidades especiais no preenchimento de cargos públicos federais, além da adoção de um critério de classificação para os fornecedores que comprovarem a adoção de medidas compatíveis com os objetivos do referido programa. Nesse intervalo de tempo, muitas outras ações, no sentido de ampliar práticas afirmativas, foram criadas, como a institucionalização Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que tem como propósito promover ações educativas nas áreas da reforma agrária (1996) ou a Portaria 679 do MEC, que

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências, para instruir processo de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino (1998). São ações de alcance amplo ou restrito, muitas delas universalizantes e genéricas. No âmbito específico da educação, contudo, vale destacar pelo menos dois marcos normativos recentes: a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), em 1999, destinado ao financiamento de estudantes de cursos de graduação de instituições de ensino não gratuitas; e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2005, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

Evidentemente, tais dispositivos podem ter desdobramentos ora mais, ora menos específicos no campo da educação. Para o que aqui nos interessa, dividimos a legislação e políticas públicas aqui englobadas pelo termo genérico de ações afirmativas, destinadas ao ensino superior e vinculadas às relações étnico-raciais, em três grupos distintos: a) *preparação* do alunado afrodescendente para o ingresso no ensino superior, como o movimento destinado à realização de cursos pré-vestibulares para o contingente negro da população brasileira, cuja principal iniciativa foi a criação, na década de 1990, do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), responsável pelo fortalecimento da luta pelo acesso dos estudantes negros às universidades públicas (NASCIMENTO, 2007), verdadeiro instrumento de luta anti-racismo, fundamental para a “legitimação e construção de ações afirmativas voltadas para a promoção dos negros neste país” (SANTOS, 2003, p. 152); b) *ingresso* do alunado afrodescendente no ensino superior, com destaque para a Lei Federal 10.558, de 2002, que cria o programa Diversidade na Universidade, mais conhecido pelo codinome “lei de cotas”, cuja finalidade é “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002b), resultando na criação das chamadas *cotas raciais* para o ingresso na universidade pública; c) *permanência* do alunado afrodescendente no ensino superior, podendo-se destacar o já citado Programa Universidade para Todos (ProUni), cujo artigo 7, item II, prevê

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

um percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas especificamente voltadas ao público afrodescendente (SILVA, 2009b), além de outros programas similares, como a criação do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais (UNIAFRO), em 2008, estabelecendo critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do referido programa.

Portanto, conforme sugere a exposição dos três grupos acima, a questão das relações étnico-raciais na universidade passa, objetivamente falando, pelo reconhecimento da necessidade da aplicação de ações afirmativas que se desdobram em atitudes distintas, como a efetivação de marcos normativos e legais, a criação de uma estrutura administrativa gerenciadora de políticas públicas, a implementação de políticas compensatórias voltadas para as etnias não hegemônicas e/ou historicamente oprimidas etc. Tais atitudes têm sua gênese direta ou indiretamente vinculada aos embates travados em favor da expansão dos direitos voltados à população afrodescendente – como as lutas históricas dos movimentos negros no Brasil, a partir de meados do século XX –, tradicionalmente oprimidas por um processo de modernização estrutural da sociedade de natureza excludente (FERNANDES, 2007).

Assim, dos fatos e das ações acima expostos, resultaram não apenas políticas públicas destinadas ao acesso e permanência do afrodescendente na universidade brasileira, mas também uma legislação específica que pudesse dar sustentação legal a elas. As ações afirmativas, contudo, precisam superar o estágio da *reparação dos direitos* dos afrodescendentes para chegar ao estágio da irrestrita *igualdade de direito*, passando pelo estágio da *compensação* por meio da justiça distributiva. Nesse sentido, defendemos que as ações afirmativas devam passar de uma dinâmica de *mitigação* das desigualdades (em certos contextos e condição, de caráter assistencialista) e atingir um estágio de *superação* definitiva das desigualdades estruturais. Isso tudo, num nível prático, por assim dizer; num nível ideológico, elas devem atingir todo um universo epistemológico que promova a visibilidade do saber não hegemônico, próprio de minorias excluídas, combatendo,

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

para tanto, a discriminação que se manifesta, entre outras coisas, como narrativas e discursos baseados numa *igualdade pressuposta*.

Acreditamos que a aplicação das chamadas cotas raciais voltadas ao ensino superior desempenham papel essencial na correção das distorções acima assinaladas, congregando, de certo modo, dois princípios fundamentais: *previne* efeitos deletérios da discriminação, no futuro; e *repara* consequências de um processo histórico de discriminação, efetivado num passado não muito distante, mas ainda sistematicamente presente.

03 – CONCLUSÃO

A questão da discriminação racial nas instituições de ensino não está disseminada apenas nos três níveis pedagógicos que as conformam (fundamental, médio e superior), mas também nos três âmbitos fundamentais que compõem sua estrutura, o que torna a própria discriminação – cuja gênese vincula-se a determinadas conjunturas históricas – num problema estrutural, quando então corre-se o risco de se passar da discriminação para o racismo. No *âmbito da gestão administrativa*, a discriminação se reflete numa cadeia que nasce no modo muitas vezes autoritário como a escola é gerida, em que a instância dos colegiados é subjugada pelo poder centralizador do corpo gestor. No *âmbito pedagógico*, a discriminação se traduz numa prática pedagógica adotada no ambiente escolar, incidindo sobre vetores distintos da dinâmica ensino-aprendizagem, como o currículo e a avaliação; aqui, aliás, reside um dos espaços mais sensível à disseminação de atitudes discriminadoras que, por exemplo, podem se manifestar tanto nos instrumentos de avaliação quanto nos recursos didáticos. No *âmbito político-social*, a discriminação se desdobra em atitudes que se situam na interface escola-sociedade, tornando-se talvez o ambiente mais propício a atitudes discriminatórias. Avaliar a questão da discriminação na escola, essa autêntica *categoria-gênese* do racismo, torna-se, assim, um exercício que se legitima na consideração desses três âmbitos, atitude que adquire sentido maior ao se apoiar numa teoria que, em última instância, rege uma prática antidiscriminatória.

No que compete especificamente à universidade, objeto principal deste

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

artigo, buscamos apontar o quanto uma educação plena, democrática nos seus conceitos e procedimentos, pública e popular, isto é, *de todos e para todos*, esbarra em preconceitos e exclusões que, não raras vezes, tem seu fulcro em práticas discriminatórias de natureza étnico-racial. Como afirma Boaventura de Sousa Santos, "na maioria dos países os fatores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso [à universidade] uma mistura de mérito e privilégio" (SANTOS, 2010, p. 67).

São muitos os exemplos que poderíamos apresentar dessa situação, mas para exemplificarmos com dados o que queremos dizer, apresentamos o exemplo da Universidade de São Paulo (USP), considerada a melhor universidade brasileira e elencada entre as melhores do mundo, segundo alguns rankings internacionais, como o *Times Higher Education* e o *Quacquarelli Symonds*, ambos do Reino Unido (FOLHA DE S. PAULO, 2014; FOLHA DE S. PAULO, 2015). Segundo a FUVEST (2013), quase 80% dos ingressantes na USP, naquele ano, são brancos, com somente 2,4% de negros. Nos cursos mais concorridos de 2013, dos 533 alunos matriculados, apenas um era negro (MACHADO, 2015). Considerando que a população brasileira daquele ano, segundo o IBGE, era de 53% de negros e pardos, parece claro haver uma distorção que, para além de motivações sociais de natureza universalistas, tem fundamentos étnico-raciais.

Ainda assim, a rejeição às cotas é um fato marcante na sociedade brasileira contemporânea, explicando-se, entre outras coisas, seja pela insistência em não reconhecer o caráter discriminatório da sociedade, seja pelo receio em empoderar a população negra, tornando-a parte da elite econômica e intelectual brasileira.

Duas questões, nesta conclusão, podem ser ainda levantadas no sentido de tornar a discussão mais densa, mas também de auxiliar na conscientização e erradicação da discriminação racial no Brasil, em particular no contexto da educação e do ensino superior: a importância de uma intervenção docente que se volte para a educação para as relações étnico-raciais e a conscientização/reconhecimento das diferenças entre as discriminações de classe e de natureza étnico-racial.

Sobre a primeira, cumpre ressaltar a importância da intervenção docente no sentido de romper com as estruturas discricionárias e preconceituosas

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

historicamente forjadas no ambiente escolar, seja nos ensinos fundamental, médio ou universitário. Talvez seja útil aplicar aqui o conceito de *consciência possível*, de extração hegeliana-marxista, mas adaptado por Lucien Goldmann ao plano da comunicação e da transmissão de informações na modernidade, justamente como método de intervenção na sociedade. Segundo o sociólogo e pensador franco-romeno, retomando a discussão acerca do conceito de *consciência possível* (*Zugerechnetes Bewusstsein*), é essencial para aquele que quer intervir na sociedade saber quais são, numa dada situação, as informações que se podem transmitir, quais as que são transmitidas com modificações e quais não conseguem ser transmitidas. Nesse sentido e resumidamente, Goldmann propõe quatro abordagens (*instrumentos de análise*) do problema: primeiro, uma informação pode não ser transmitida por falta de informação prévia; segundo, considerando que – como mostra Freud – o inconsciente pode ser impermeável a certas informações, torna-se necessário, para que uma informação seja passada, operar uma transformação na consciência, num plano psicológico; terceiro, uma informação pode não ser veiculada pela resistência, de natureza social, de determinados grupos em relação às sua veiculação, uma espécie de recusa em aceitar determinadas ideias; quarta, e mais importante, diz respeito àquela situação em que determinado grupo, para obter a transmissão de informações, precisa transformar-se, a ponto de perder suas características essenciais, já que há certas informações que são incompatíveis com as características fundamentais do grupo, por ultrapassarem o máximo de consciência possível do grupo. Relacionada à ideia hegeliano-marxista da passagem da quantidade para a qualidade, essa última abordagem refere-se à necessidade de “enquadrar o objeto estudado de modo a que possamos estudá-lo como desestruturação de uma estrutura tradicional e como nascimento de uma estrutura nova”, chegando-se à conclusão de que “as transformações no interior de uma estrutura são tais que a estrutura antiga desaparece e em que uma estrutura nova acaba de nascer orientando-se em seguida para um novo estado de equilíbrio” (GOLDMANN, 1976, p. 22).

No que compete à intervenção docente, tal como a estamos propondo aqui, é exatamente esse o contexto em que se deve pensar: dialeticamente falando, as informações só poderão ser plenamente transmitidas e assimiladas por um

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

determinado grupo com a desestruturação de uma estrutura tradicional e com o nascimento de uma estrutura nova, como exposto por Goldmann. Passando da teoria à prática e exemplificando dentro do contexto assinalado, uma vez inseridas as informações relativas ao universo cultural afro-brasileiro na escola (e na universidade) – como, inclusive, preveem recentes marcos normativos voltados para a questão das relações étnico-raciais na educação, a exemplo da lei 10639/03 –, as estruturas – reais ou imaginárias, mas sobretudo simbólicas – devem ser rompidas, paulatinamente, para dar lugar a outras estruturas novas, destituídas de vícios e ideias preconcebidas: o resultado certamente será, entre outras coisas, a construção de uma identidade afrodescendente “orgulhosa de si” ou a assunção, igualmente “orgulhosa de si”, de traços fenotípicos específicos. Por outro lado, a ruptura dessas mesmas estruturas reais ou imaginárias (por exemplo, por meio das ações afirmativas) contribuirá, como sugere mais uma vez Goldmann, para uma efetiva transmissão de informações para o grupo diretamente interessado nelas.

Aí se tem, portanto, a dinâmica da intervenção docente de que aqui se falou: ao mesmo tempo em que as informações relacionadas ao contexto afro-brasileiro são responsáveis pela ruptura da estrutura tradicional de determinados grupos (como, por exemplo, os “formadores de opinião”), outrora refratários a essas mesmas informações, essa ruptura viabiliza a transmissão dessas mesmas informações, alcançando-se uma síntese que se equaciona, a um só tempo, na quebra do preconceito étnico-racial e na assunção de uma nova identidade, agora assentada na cultura e nos valores afrodescendentes.

Sobre a segunda questão, a necessidade de conscientização/reconhecimento das diferenças entre discriminações de classe e de natureza étnico-racial, no contexto assinalado, cumpre lembrar que nos parece equivocado querer combater as ações afirmativas usando como argumento a necessidade de expansão dessas ações à totalidade da população carente, sobrepondo – de modo astuto – uma realidade *social* a uma evidência *étnico-racial*. As ações afirmativas, tal como estão postas, têm como objetivo corrigir, pelo recurso da discriminação positiva, uma situação de natureza estritamente étnico-racial (o preconceito e a discriminação, por exemplo) que tem repercussões diversas na condição social do cidadão afrodescendente. O percurso, portanto, é do étnico-racial

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

para o social e, não, o contrário. Querer inverter essa equação, impondo uma trajetória que parte do social para, eventualmente, se alcançar o racial é desconsiderar que o racismo está presente, de modo crônico na sociedade, como um conceito supraclassista, interferindo em praticamente todas as suas instâncias. Assim, na medida em que as ações afirmativas aqui expostas dizem respeito exclusivamente à condição *étnico-racial* de seus beneficiários (os afrodescendentes) – procurando, como efeito colateral positivo, corrigir também distorções *sociais*, que persistem até hoje –, estender seu alcance a toda sociedade indistintamente é tão improcedente quanto, por hipótese, combater o direito ao e discriminação do aborto porque ele não pode ser extensivo aos homens...

Sobrepor a questão da classe social à questão racial é, de certo modo, reativar a tese determinista, segundo a qual, nas palavras de Lília Schwarcz (1996), o indivíduo seria a soma dos caracteres *rácico-culturais* de seu grupo, sendo, nesse caso, melhor do que observar o indivíduo, observar o grupo a que ele pertence. Por isso, a questão das cotas, tal como nós a estamos apresentando aqui, diz respeito fundamentalmente à reparação e/ou compensação de práticas discriminatórias e excludentes de natureza *étnico-racial*. Não se pode negar, contudo, que, especialmente no contexto brasileiro, ela se completa com uma realidade que é basicamente de natureza social ou, para sermos mais precisos, de *classe social*. E isso tem um motivo claro: é que, entre nós, a mesma falácia que se encontra na gênese da ideia de *democracia racial* pode ser verificada na de *democracia social*, que resulta justamente do modo como, por aqui, as relações de classe se configuraram historicamente, com consequências que persistem ainda hoje de forma patente ou latente. Assim, um dos aspectos mais relevantes e peculiares dessa configuração é o de que, entre nós, as relações de classes apresentam uma ambiguidade congênita: enquanto que do ponto de vista dos *relacionamentos sociais* – isto é, de uma sociabilidade mais superficial, que prevê relações interclasses epidérmicas – a sociedade brasileira apresenta uma flagrante permeabilidade, do ponto de vista das *relações sociais* – ou seja, dos contatos mais profundos entre as classes, vinculados, por exemplo, à (im)possibilidade de mobilidade social –, nossa sociedade revela-se, ao contrário, altamente impermeável, o que se traduz de maneiras diversas: da exclusão à discriminação, da vitimização ao racismo, da

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

precarização econômica ao alijamento político.

Isso que aqui chamamos de ambiguidade de nossas relações de classe está expressa não apenas na maneira como nossa sociedade se organiza, mas também na forma como ela representa essa organização, uma vez que se trata de uma ambiguidade manifesta tanto na *evidência* da distinção de classes no Brasil (basta lembrar que possuímos uma das piores distribuições de renda do mundo!) quanto na *latência* de sua simbologia, como se observa na sucessão de fatos emblemáticos de nossa *mise-en-scène* social: os "rolezinhos" e a demonização do *funk*; o uso de plataformas sociais para a disseminação do ódio de classe, como ocorre com o *facebook*; a mobilização da direita que, a pretexto de combater à corrupção, apoia a exclusão social; a descentralização espacial de atividades econômicas e culturais como forma de marginalização de populações periféricas; a criminalização de práticas culturais consideradas marginais; a espetacularização da periferia pelos meios de comunicação de massas etc.

A questão racial não é redutível à questão de classe e nem deve ser por ela subsumida. Mas esses e outros fenômenos, acima apontados, mais ou menos simbólicos e com repercussões diretas na vida social das pessoas, revelam o quanto a questão de classe – e, especialmente, da divisão de classes – no Brasil continua presente, tornando o problema da discriminação racial ainda mais violento e dramático para a população afrodescendente.

04 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

_____. Decreto n.º 4228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 mai. 2002a. (<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/legis07.pdf>)

_____. Lei n.º 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências (Alterada pela lei n.º 11.507, de 20 de julho de 2007). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2002b.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm)

DIAS, Lucimar Rosa. "Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639 de 2003". In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, 2005, p. 49-61.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.

FOLHA DE S. PAULO. "Ranking coloca USP e Unicamp entre melhores do mundo em 9 áreas". *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25/2/14 (<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/02/1417920-ranking-coloca-usp-e-unicamp-entre-as-melhores-do-mundo-em-50-areas.shtml>). (Consultado em 13/5/15)

_____. "Ranking das 200 melhores universidades do mundo". *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13/5/15 (<http://www1.folha.uol.com.br/especial/2011/rankingdasuniversidades/ranking-das-200-melhores-universidades-do-mundo.shtml>). (Consultado em 13/5/15)

GEMAA – GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. "Ações afirmativas", 2011. Disponível em: <http://gemma.iesp.uerj.br/paginas/acoesafirmativas>

GOLDMANN, Lucien. *A Criação Cultural na Sociedade Moderna. Para uma Sociologia da Totalidade*. Lisboa: Presença, 1976.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. "A recepção do instituto d ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro". In: SANTOS, Sales Augusto dos. *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: SECAD/UNESCO, 2005, p. 47-82.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. "Negros e educação no Brasil". In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 325-346.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. "Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras". In: SANTOS, Renato Emerson dos & LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações Afirmativas. Políticas Públicas contra as Desigualdades Sociais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 76-82.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

MACHADO, Ana Paula. "Qual a dificuldade em discutir racismo e cotas?". *Jornal do Campus*, São Paulo, Universidade de São Paulo, Ano 33, No. 437: 16, abr 2015.

NASCIMENTO, Alexandre. "Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade." In: BRAGA, M. L. S.; SILVEIRA, M. H. V. (orgs.). *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / UNESCO, 2007, p. 65-88.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Conferencia Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância*. Durban, 2001

([http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/df63f5ce6e120207c1256b4f005438e2/\\$FILE/N0221546.pdf](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/df63f5ce6e120207c1256b4f005438e2/$FILE/N0221546.pdf))

PEREIRA, Amílcar Araújo. *O mundo negro. Relações Raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas/Faperj, 2013.

SANTOS, Bel. "Educação para todos ou nem 'um' a menos: a inclusão da temática racial no cotidiano escolar". In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Caderno Temático de Formação I. Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização: Diversidade Cultural, Etnia, Gênero e Sexualidade*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003, p. 25-28.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipação da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Renato Emerson. "Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes". In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (org.). *Ações afirmativas políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 127-153.

SCHWARCZ, Lília Moritz. "As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro". In: SCHWARCZ, Lília Moritz & QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996, p. 147-185.

_____. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário. Cor e raça na sociedade*

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------

brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Adailton, LUIZ, Cristiana, JACCOUD, Luciana & SILVA, Waldemir. “Entre o racismo e a desigualdade: da construção à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008)”. In: JACCOUD, Luciana (org.). *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília: IPEA, 2009a, p. 19-92.

SILVA, Cidinha da. “Definições de metodologias para seleção de pessoas negras em programas de ação afirmativa em educação”. In: SILVA, Cidinha da (org.). *Ações Afirmativas em Educação: Experiências Brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003, p. 39-61.

SILVA, Josenilton, JACCOUD, Luciana, SOARES, Sergei & SILVA, Waldemir. “A Promoção da Igualdade Racial no Primeiro Semestre de 2007 e os Programas de Ação Afirmativa nas Universidades Públicas”. In: JACCOUD, Luciana (org.). *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília: IPEA, 2009b, p. 171-204.

VIEIRA, Sofia Lerche. “A democratização da universidade e a socialização do conhecimento”. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989, p. 11-26.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	Número XIII Jan-jun 2016 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 05 Páginas 76-92
--	---	------------------------------