

Educação e ações afirmativas:
entre a injustiça simbólica
e a injustiça econômica

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)
Cristovam Buarque

SECRETARIA EXECUTIVA DO MEC
Rubem Fonseca Filho

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP)
Raimundo Luiz Silva Araújo

DIRETORIA DE TRATAMENTO E DISSEMINAÇÃO
DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
José Marcelino de Rezende Pinto

COORDENAÇÃO-GERAL DE LINHA EDITORIAL E PUBLICAÇÕES
Ronald Acioli da Silveira



**Educação e ações afirmativas:
entre a injustiça simbólica
e a injustiça econômica**

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Valter Roberto Silvério
(Organizadores)

Oliveira da Silveira
Andréa Lopes da Costa Vieira
Hédio Silva Júnior
Kabengele Munango
Wilson Roberto de Mattos
Henrique Cunha Júnior
José Jorge de Carvalho
Antônio Sérgio Alfredo Guimarães
Nilma Lino Gomes
Rachel de Oliveira

Brasília-DF
2003

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL | Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO VISUAL | F. Secchin

EDITOR EXECUTIVO | Jair Santana Moraes

REVISÃO | Eveline de Assis | Marluce Moreira Salgado | Rosa dos Anjos Oliveira

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA | Regina Helena Azevedo de Mello

PROJETO GRÁFICO/CAPA/DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL | Marcos Hartwich

TIRAGEM | 3.500 exemplares

EDITORIA | Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 1, 4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 410-8438, (61) 410-8042
Fax: (61) 410-9441
editoria@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO | Cibec/Inep – Centro de Informações e Biblioteca em Educação
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 410-9448
cibec@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br>

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.

PUBLICADO EM NOVEMBRO DE 2003

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica /
organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. –
Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,
2003.
270 p. : il.

1. Negros. 2. Consciência negra. 3. Desigualdades sociais. 4. Discriminação racial.
I. Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. II. Silvério, Valter Roberto. III. Instituto Nacio-
nal de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

CDU 323.118

Apresentação	7
Introdução	13

AS ORIGENS DO VINTE DE NOVEMBRO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO RACISMO

Vinte de Novembro: história e conteúdo Oliveira Silveira	21
Negros na universidade e produção do conhecimento Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	43
O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro Valter Roberto Silvério	55

AÇÕES AFIRMATIVAS COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA

Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política Andréa Lopes da Costa Vieira	81
---	----

Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade
Hédio Silva Júnior 99

Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas
Kabengele Munanga 115

A FORMAÇÃO DE UMA ELITE INTELECTUAL DESRACIALIZADA E A QUESTÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA NO BRASIL

Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira
Wilson Roberto de Mattos 131

A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas
Henrique Cunha Júnior 153

6 |

Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico
José Jorge de Carvalho 161

O SENTIDO E A URGÊNCIA DAS AÇÕES EM CURSO

O acesso de negros às universidades públicas
Antonio Sérgio Alfredo Guimarães 193

Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra
Nilma Lino Gomes 217

Projeto "Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil": um ensaio de ações afirmativas
Rachel de Oliveira 245

Nota sobre os autores 265

Apresentação







Este livro nasce de uma necessidade de ampliar a disseminação, no âmbito daqueles que fazem a gestão da coisa pública, mas não apenas nesse espaço, do salutar hábito de provocar a reflexão sobre o simbolismo que marca o dia Vinte de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. Poder-se-ia promover, quem sabe, um ciclo de debates, uma mesa-redonda, uma conferência, enfim, um evento comemorativo. Todavia, opta-se por uma publicação, sem prejuízo das demais iniciativas. Uma coletânea produzida por autores militantes que, com seus escritos, possam deixar uma marca, a exemplo de um passado não muito distante. Marcar, com palavras escritas, em cores vivas, o dia Vinte de Novembro nas instituições oficiais – essa data que é tão cara aos movimentos negros quanto rara nas celebrações oficiais em nossas instituições públicas. Seria esse mais um traço do racismo *light*, ou apenas desconhecimento do significado, da história que traz no enredo a data Vinte de Novembro?

Muito se tem falado da desigualdade racial no Brasil, dos preconceitos velados, implícitos e explícitos; do atraso escolar das crianças negras; dos salários dos negros e negras, sempre menores quando comparados aos dos brancos e brancas, mesmo quando se prova que a escolaridade é a mesma ou até maior; do desemprego, da marginalidade

e da violência que atingem níveis estatísticos mais altos nas comunidades negras, sobretudo quando se constata que, no Brasil, 64% dos pobres e 69% dos indigentes são negros ou afrodescendentes, quando se constata a quase inexistência de negros nas universidades brasileiras e na pesquisa acadêmica.

Esses indicadores apresentam-se como indagações a este Brasil que se diz moreno, que se vê no espelho da democracia racial. Essa tese marota largamente propalada nos meios acadêmicos e, por isso mesmo, questionada por estudiosos da questão racial e recusada por negros e negras militantes que se orgulham de sua cor, da sua identidade, da sua origem, das suas lutas engajadas no ideal de construir uma sociedade forjada na igualdade racial.

A própria saga do Grupo Palmares, pioneiro na idéia do Vinte de Novembro, nos traz como simbolismo a recuperação desse passado pela ótica de quem travou e vem travando a batalha pela construção de um outro imaginário social que resgata os verdadeiros protagonistas desta parte da história do Brasil. O Quilombo dos Palmares foi a primeira grande ação afirmativa de busca da liberdade e da igualdade racial. É no inconformismo dessa abolição incompleta que nasce a atitude heurística de revirar a historiografia oficial. A construção social e política do Treze de Maio não corresponde à realidade em que nos encontramos. Então é preciso desnudar a historiografia para alcançar as origens de nossa ancestralidade e para a construção de uma história que nos seja comum e que esteja sintonizada com nosso povo. Essa procura, que carrega ao mesmo tempo a marca da denúncia, revela nossa preocupação cidadã com as futuras gerações, nossos filhos e netos, até porque precisamos propiciar-lhes registros de suas histórias, de suas identidades, de suas origens. Ter história é um direito de cidadania.

O Vinte de Novembro é, portanto, uma bandeira dos movimentos negros em reafirmação das lutas históricas e contraposição à história oficial e o que esta carrega de significado até então. Essa data, Dia Nacional da Consciência Negra, já se espalhou em alguns lugares como a Semana da Consciência Negra; em outros, chega-se a comemorar o mês de novembro inteiro como o Mês da Consciência Negra. Esse crescimento é motivo de orgulho para negros e afrodescendentes conscientes de que, a bem da verdade, trabalhamos para que essas celebrações deixem de ser consideradas ações de vanguarda. Isso vai ocorrer quando a maioria do povo negro e não-negro reconhecer o significado dessa data e sua existência constituir-se em celebrações como tantas outras, a exemplo do que nos diz o professor Muniz Sodré, de que "o convívio respeitoso, necessariamente oriundo de uma 'familiarização com a diferença' ou de

uma representação positiva da alteridade, é tão ou mais educativo do que conteúdos e métodos escolares".¹

E para que tal fato venha a se concretizar, defendemos a adoção de ações afirmativas imediatas para intervir na realidade de nossas instituições, desmanchando as barreiras criadas pelas desigualdades raciais e envidando os esforços necessários para sua superação. No movimento social essa luta vem avançando, como bem se percebe nestas palavras do professor Edson Lopes Cardoso:²

Desde a "Marcha Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida", de 1995, que o tema das políticas públicas em benefício da população negra vem ganhando corpo na sociedade brasileira. O debate vem se alargando gradualmente, estimulado por iniciativas públicas e privadas. Há algumas semanas, no plenário da Comissão de Constituição e Justiça, representantes de todos os partidos foram unânimes no reconhecimento de que vivemos tempos novos.

Durante a sabatina do Dr. Joaquim Barbosa, indicado pelo presidente Lula para o cargo de Ministro do Supremo Tribunal Federal, todos os senadores inscritos reconheceram que eram protagonistas de um momento histórico diferenciado, de consolidação do processo democrático. Houve quem considerasse a indicação o ato mais importante do governo Lula. "Um ponto de inflexão", afirmou um senador. Um divisor de águas, declarou um outro.

O resultado de vinte e um votos favoráveis e nenhum contrário foi significativo e convincente. É importante frisarmos que se destacou também que o presidente Lula, ao indicar um ministro negro para o Supremo, interpretava os "anseios da sociedade".

(...)

A referência feita por senadores a "anseios da sociedade" deve ser valorizada, portanto, como indicativo de uma mudança significativa na consciência social brasileira. O país anseia por mudanças e elas passam pelo enfrentamento das desigualdades raciais.

É bem recente a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da Educação, Cristovam Buarque, que dá o devido reconhecimento ao Vinte de Novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, ao introduzir a data no calendário oficial das escolas, bem como a necessidade de propiciar-se o ensino da história e da cultura do povo brasileiro

¹ Sodré, Muniz. Imprensa e inclusão racial. *Observatório da Imprensa*. Caderno da Cidadania/Discriminação. Disponível em: < <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/arquivo/inde07102003> > Acessado em outubro de 2003.

² Disponível em: < http://www.bnb.gov.br/progeventosbn/projfa/docs/anais/texto_g1m2_Edson%20Cardoso > Acessado em 20/11/03.

afrodescendente. A iniciativa inédita do MEC e do Inep de realizar esta obra vem ao encontro do texto legal para reforçar e reafirmar que essa deva ser uma Lei de letras vivas. Por isso, a publicação da obra durante as comemorações do Mês da Consciência Negra no MEC.

Enfim, faz-se mister registrar o agradecimento que professor Luiz Araújo, presidente do Inep, em nome de toda a diretoria, estende a todas as pessoas envolvidas na concretização deste livro, o qual só se tornou possível pela sensibilidade e pelo engajamento daqueles que se dedicaram ao projeto. Igual agradecimento deve ser creditado à professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e ao professor Valter Roberto Silvério, que, mesmo preocupados com a premência do curto espaço de tempo, não titubearam em aceitar o desafio e, de pronto, mobilizaram diversos professores e colaboradores para contribuir com a obra, aos quais também estendemos nossos agradecimentos.

A todos o nosso mais sincero oxalá!

Ronald Acioli da Silveira

Introdução







Eles representam quase a metade da população brasileira. No Censo Demográfico aparecem como pretos e pardos. Nos últimos quinhentos anos, foram responsáveis por boa parte do serviço duro e pesado que resultou na construção deste País. Contudo, na hora da divisão dos frutos desse esforço, eles ficaram com as sobras.

| 15

É oportuno comentar o que dizem os indicadores demográficos e educacionais sobre essa questão. Assim, na população ocupada, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2001, o rendimento médio dos negros é inferior à metade do que recebem os brancos; as mulheres negras recebem R\$ 296/mês, cerca de um terço do que ganha, em média, um homem branco. Do total de rendimentos auferidos pelas pessoas com algum rendimento, os brancos (53% da população) ficam com 71%, enquanto aos pardos (39% da população) restam 23% e, aos negros (6% da população) cabem 4% de um bolo que, por si só, já é pequeno.

Os índices só crescem quando analisamos os indicadores de analfabetismo. Aqui constatamos que a taxa entre a população negra de 15 anos ou mais é de 18,7%, contra 7,7% entre os brancos. Analisando o analfabetismo funcional, condição em que estão incluídos todos aqueles que não possuem, ao menos, as quatro primeiras séries do ensino fundamental, encontramos uma taxa de 36% na população negra, contra 20%

na população branca o que mostra que a obrigatoriedade constitucional de uma escola de ensino fundamental de oito anos para todos os brasileiros ainda é um sonho distante para brancos e negros, mas principalmente para estes últimos.

Quanto às taxas de escolarização, que indicam o acesso à escola, na faixa etária de 5 a 19 anos, há um dado positivo. As estatísticas do IBGE não indicam grandes diferenças entre brancos e negros, embora ainda estejamos longe de universalizar a educação nesse segmento populacional, o que já ocorreu em países com grau de desenvolvimento equivalente ao do Brasil. A grande diferença, contudo, vem quando analisamos a média de séries concluídas. Aqui constatamos que, enquanto para os brancos tem-se uma média de sete séries concluídas (o que mostra mais uma vez a não universalização do ensino fundamental), a população negra conclui apenas cinco séries, em média. Isso mostra que, se de um lado, o acesso melhorou para todos, a permanência na escola até a conclusão do ensino fundamental é mais difícil para os negros do que para os brancos.

Como ficou claro até agora, nossa principal fonte de informação foram os Censos e a Pnad, do IBGE, uma vez que o Censo Escolar, do Inep, não coleta dados sobre a etnia dos estudantes da educação básica no País. E isto acontece porque, simplesmente, as escolas não solicitam essa informação por ocasião da matrícula. Eis aqui uma boa oportunidade para um projeto de lei determinando aos sistemas de ensino que solicitem essa informação por ocasião das matrículas como, aliás, faz a maioria dos países desenvolvidos ou aqueles nem tanto. As informações que o Inep tem são aquelas advindas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e mostram o que já era esperado, isto é, que o desempenho dos brancos supera o dos negros. No caso da prova de Língua Portuguesa na 4ª série, por exemplo, essa diferença é de cerca de 18% em favor do primeiro grupo. Esse resultado, com certeza, pode ser atribuído a uma menor escolaridade dos pais e à frequência a escolas com piores condições de ensino porque estão situadas nos bairros mais pobres dos municípios. O Saeb também aponta um fato que intuitivamente já sabemos que é o "branqueamento" das turmas ao longo da trajetória escolar. Assim é que, por exemplo, tendo por base o Saeb de 2001, constata-se que na 4ª série os autodeclarados pretos representam 11,3% dos participantes no exame, enquanto na 3ª série do ensino médio, este índice cai para 6,4%. Já com os brancos ocorre o inverso, sobem de 42,4% para 51% dos participantes, respectivamente nas séries indicadas.

Os dados do Provão também apresentam indicadores claros sobre esse "branqueamento" durante a trajetória escolar. Dos concluintes que prestaram o Exame em 2001, os autodeclarados negros (6,1% da

população) representavam 2,6%, os pardos/mulatos (38,9% da população) respondiam por 15,9% e os brancos (53,4% da população) por 77,3% dos concluintes.

Outra informação extremamente relevante, também retirada do questionário socioeconômico do Provão, é que, do ponto de vista racial, as instituições públicas são muito mais democráticas do que as privadas. Assim, enquanto os negros representavam 3,6% dos concluintes que prestaram o Provão e os pardos/mulatos, 23%; nas instituições privadas estes índices são, respectivamente, de 2,2% e 12,3%.

Dados retirados do vestibular da Fuvest que seleciona alunos para a Universidade de São Paulo (USP) mostram também o quanto o País está distante de uma democracia racial no que se refere ao acesso à educação. Assim, considerando o total de carreiras, vemos que os autodeclarados pretos representaram 3,1% dos inscritos e 1,4% dos aprovados no exame da Fuvest de 2002. Já os brancos e pardos representaram, respectivamente, 77,5% e 11,4% dos inscritos e 80,5% e 7% dos aprovados. Em Medicina, os negros representavam 1,6% dos inscritos e 0,5% dos aprovados enquanto os pardos respondiam por 7,9% dos inscritos e 4,5% dos aprovados.

Todos os indicadores apresentados, em especial aqueles relativos ao ensino superior, indicam que a longa caminhada que um aluno faz desde que ingressa na primeira série do ensino fundamental até o acesso ao nível superior funciona como um grande filtro racial que privilegia os brancos e bloqueia os negros e pardos. Considerando que a Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 4º, assegura o direito de acesso ao nível superior de ensino "segundo a capacidade de cada um", podemos concluir que muitos negros "capazes" (com toda a ambigüidade que esta palavra guarda) estão sendo impedidos de exercer o seu direito em função das políticas públicas destinadas à educação básica que indicam claramente possuir um viés discriminatório.

Essa constatação coloca na ordem do dia a premência de políticas afirmativas para democratizar o acesso e permanência no ensino superior dos grupos fragilizados econômica e socialmente (e não apenas os negros), como é o caso das quotas. E cabe frisar que, ao contrário de derrubar a qualidade desse nível ensino, como aponta o senso comum, essas políticas tendem a melhorar a qualidade das instituições porque nelas passarão a ingressar pessoas com grande capacidade mas que, por limitações de uma ordem social injusta, não receberam o treinamento (que é diferente de formação) para o vestibular, lembrando ainda que boa parte do conteúdo cobrado nesse exame de nada servirá para a vida universitária. Assim, não entrará um aluno pior formado, mas um aluno diferente, até porque as nossas escolas privadas oferecem uma formação tão ruim quanto as públicas, e são, inclusive, piores em quesitos como

cidadania e altruísmo. Obviamente as instituições de ensino superior terão, por sua vez, que desenvolver ações afirmativas para superar eventuais deficiências trazidas da escolaridade anterior. Cabe dizer que haverá também um ganho na qualidade social destas instituições, uma vez que passarão a ter uma composição étnica e econômica mais próxima daquela que existe no País. Isso talvez venha a tornar nossa elite um pouco mais humana.

E, na discussão sobre quotas, nunca é demais lembrar que durante 400 anos elas existiram no País... mas para os brancos. Os dados aqui apresentados indicam que essas quotas continuam a existir, por meio de mecanismos sutis, como um sistema educacional que, talvez inconscientemente, ajuda a legitimar e naturalizar a discriminação racial.

Esperamos que os textos inclusos nesta publicação ajudem a despertar e a mobilizar as consciências, condição básica para a mudança social.

José Marcelino de Rezende Pinto



**AS ORIGENS DO VINTE
DE NOVENBRO
E A CONSTRUÇÃO
SOCIAL DO RACISMO**

Vinte de Novembro:
história e conteúdo
Oliveira Silveira





A evocação do dia Vinte de Novembro como data negra foi lançada nacionalmente em 1971 pelo Grupo Palmares, de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Mas quem lê o manifesto nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), divulgado em novembro de 1978 e designando a data como dia nacional da consciência negra, não encontra no texto nenhuma referência a essa iniciativa gaúcha ou ao trabalho continuado pelo grupo nos anos seguintes. Resultante do MNUCDR, o Movimento Negro Unificado (MNU) (1978, p. 75 e 78), em livro sobre seus dez anos de luta contra o racismo, não vai nesse sentido além do que havia escrito a saudosa Lélia Gonzalez (1982, p. 31): "E é no início dos anos setenta que vamos ter (...) o alerta geral do Grupo Palmares, do Rio Grande do Sul, para o deslocamento das comemorações do treze de maio para o vinte de novembro..." Ou ainda, a mesma autora:

Graças ao empenho do MNU, ampliando e aprofundando a proposta do Grupo Palmares, o 20 de novembro transformou-se num ato político de afirmação da história do povo negro, justamente naquilo em que ele demonstrou sua capacidade de organização e de proposta de uma sociedade alternativa... (p. 57).

Interessante é que, por outro lado, a história do Vinte teve espaço e foi contada em outras publicações do MNU pelo mesmo componente

do Grupo Palmares (Oliveira Silveira) ou com sua participação: revista do MNU, boletim do MNU-RS, jornal *Nêgo*, *Jornal do MNU*.

Surgindo em 18 de junho de 1978 como convergência de várias entidades, algumas das quais já celebravam o Novembro, o MNUCDR encontra a evocação do vinte de novembro com um longo caminho trilhado. Para enfocar primeiros passos, acompanhar trajetória, examinar contexto, potencial e significado, vai ser importante um *flash-back*, recuando no tempo uns sete anos ou mais.

Do Treze ao Vinte

*Treze de maio traição.
liberdade sem asas
e fome sem pão.*

Embora esses versos tenham sido escritos em 13 de maio de 1969 – Oliveira Silveira (1970, p. 9) –, o crítico mais veemente dessa data, da abolição e da lei chamada *Áurea*, era Jorge Antônio dos Santos. O grupinho de negros se reunia costumeiramente em alguns fins de tarde na Rua da Praia (oficialmente, dos Andradas), quase esquina com Marechal Floriano, em frente à Casa Masson. Eram vários esses pontos de encontro, havendo às vezes algum deslocamento por alguma razão. Pontos negros.

Na roda, tendência à unanimidade. O treze não satisfazia, não havia por que comemorá-lo. A abolição só havia abolido no papel; a lei não determinara medidas concretas, práticas, palpáveis em favor do negro. E sem o treze era preciso buscar outras datas, era preciso retomar a história do Brasil.

Nas conversas, a República, o Reino, o Estado, os quilombos de Palmares (Angola Janga) foi o que logo despontou na vista d'olhos sobre os fatos históricos. Antônio Carlos Cortes, Vilmar Nunes e o citado Jorge Antônio vinham de experiências no Grupo de Teatro Novo Floresta Aurora, na então quase-quase centenária Sociedade Floresta Aurora (de 1872, ou 1871). Esse grupo, criado em dezembro de 1967 por iniciativa de Mauro Eli Leal Pare, apresentara o monólogo da paz "Contra a guerra" é juntamente com o Grupo de Teatro Marciliense (GTM), coordenado por Luiz Gonzaga Lucena no Clube Náutico Marcílio Dias (negro como o Floresta Aurora), ousara encenar no Teatro São Pedro o *Orfeu da Conceição*, de Vinícius de Moraes. O fato é que esses três frequentadores do ponto na Rua da Praia falavam em *Arena conta Zumbi*, de Gianfrancesco Guarnieri. E eram bem conhecidas as músicas "Estatuinha", de Edu Lobo, "Upa, neguinho", de Edu Lobo e Guarnieri,

ou aquela que fala em Ganga Zumba e Zambi, composições integrantes da trilha nessa peça famosa.

Circulava na época o fascículo *Zumbi*, o nº 6 na série Grandes Personagens da Nossa História, da Abril Cultural. Essa publicação fortaleceu no frequentador Oliveira Silveira a idéia de que Palmares fosse a passagem mais marcante na história do negro no Brasil. Um século de liberdade e luta contra o escravismo imposto pelo poder colonial português era coisa muito significativa e animadora. E lá estava o dia 20 de novembro de 1695, data da morte heróica de Zumbi, último rei e líder dos Palmares, marco assinalando também o final objetivo do Estado e país negro. Não podia, porém, um fascículo (ele trazia *copyright* de 1969) ser considerado fonte absoluta de consulta, mas *O quilombo dos Palmares*, livro de Édison Carneiro publicado em 1947 pela Editora Brasiliense, de São Paulo, oferecia-se como a referência adequada e segura, parecendo ter sido base para a elaboração do fascículo. Confirmava o 20 de novembro como data da morte de Zumbi, o que foi corroborado mais adiante pela obra *As guerras nos Palmares*, do português Ernesto Ennes, editado em 1938 pela Companhia Editora Nacional, de São Paulo, numa coleção valiosa, a *Brasiliana*. Transcrevendo documentos, o autor inclui cartas alusivas à morte de Zumbi e aceita a informação de Domingos Jorge Velho dando conta de que ela ocorreu em 20 de novembro de 1695, conseguida por um terço comandado por André Furtado de Mendonça. Tinha-se uma data, e ela foi sugerida, como possibilidade de celebração em contraponto ao treze de maio, no momento em que se concretizou a idéia de formar um grupo.

Foram quatro os participantes da primeira reunião, iniciadores da agremiação ainda sem nome: Antônio Carlos Cortes, Ilmo da Silva, Oliveira Silveira e Vilmar Nunes. Um quinto, de nome Luiz Paulo, assistiu mas não quis fazer parte do trabalho. A idéia era um grupo cultural com espaço para estudos e para as artes, notadamente literatura e teatro. Afinal estavam bem presentes e atuantes os exemplos do Teatro Experimental do Negro (TEM), a militância de Abdias do Nascimento, os exemplos do poeta Solano Trindade e do Teatro Popular Brasileiro. Era preciso conhecer mais a história, debater as questões raciais, sociais. Vinham do exterior instigações como capitalismo *versus* socialismo, negritude, independências africanas e movimentos negros estadunidenses. A reunião foi por volta de 20/7/1971.

Já na próxima ou em alguma das reuniões seguintes ingressaram Anita Leocádia Prestes Abad e Nara Helena Medeiros Soares (falecida), também consideradas fundadoras.

O local da primeira reunião foi a casa dos professores José Maria Vianna Rodrigues (falecido no ano anterior), Maria Aracy dos Santos Rodrigues, Julieta Maria Rodrigues, Oliveira Silveira e da menina Naiara Rodrigues Silveira, futura docente, e residência também da professora

Jovelina Godoy Santana, guardiã de lições de vida (longa), situada na Rua Tomás Flores nº 303, bairro Bonfim. Ali haviam sido corroborados os estudos do vinte de novembro, e de Palmares, com a leitura do livro de Ernesto Ennes, num esquecido e mal folheado exemplar cedido ainda em vida pelo professor José Maria. Lembrado e retomado em momento oportuno, o volume passou a ser devidamente reconhecido como valioso. Casa de professores negros.

A segunda reunião e algumas das seguintes foram em casa de Antônio Carlos Cortes e seus familiares, no prédio da Loteria estadual sito à Rua da Praia, quase esquina com a Rua João Manuel. Foi onde e quando o trabalho nascente recebeu o nome de Grupo Palmares.

Tinha sido combinado convidar outras pessoas, e algumas compareceram para conferir a proposta (na segunda ou em outras reuniões), mas não se integraram. Foi, por exemplo, o caso do ator Aírton Marques, vindo da experiência exitosa do Teatro Saci, grupo vencedor de um Festival Martins Pena em 1965, ano de sua fundação, presidido por Eloy Dias dos Anjos (militante histórico, advogado e jornalista), tendo como vice-presidente a professora Horacilda do Nascimento e contando, entre outros valores, com a excelente atriz Eni Maria das Neves. Em *Orfeu do carnaval*, 1969, Aírton encarnara Orfeu, enquanto Eurídice era representada por Marilene Pará. As negativas de gente do teatro, por motivos de cada pessoa, devem ter determinado o fato de o Palmares nunca ter realizado um trabalho próprio na área da dramaturgia.

A denominação Grupo Palmares nasceu do conjunto de participantes da segunda reunião devido às considerações de que Palmares parecia ser a passagem mais marcante na história do negro no Brasil ao representar todo um século de luta e liberdade conquistada e sendo também um contraponto à "liberdade" doada no treze de maio de 1888, etc. Outras propostas de nome praticamente não tiveram espaço.

Ao expor brevemente essas considerações já compartilhadas desde as reuniões informais do ponto na Rua da Praia, o componente que vinha estudando Palmares e tentando uma vista d'olhos sobre a história (Oliveira Silveira) – estudos impulsionados por aqueles encontros e diálogos – sugeriu a adoção e evocação do dia 20 de novembro, morte heróica de Zumbi e final de Palmares, justificando:

- não se sabia dia e mês em que começaram as fugas para os Palmares (lá por 1595);
- não havia data do nascimento de Zumbi ou outras do tipo marco inicial;
- Tiradentes também era homenageado na data de morte, 21 de abril.

A homenagem a Palmares em 20 de novembro foi incluída pelo grupo na programação elaborada para aquele ano.

O primeiro Vinte

Programando 1971, o grupo listou três atividades a serem desenvolvidas: homenagem a Luiz Gama em 21 de agosto, a José do Patrocínio em 9 de outubro (aniversário de nascimento) e a Palmares em 20 de novembro. A atividade Luiz Gama teria de ser em torno do dia 24, morte do poeta e abolicionista, porque a do nascimento já havia passado – 21 de junho. Enfim, era a questão das datas ligada à idéia de que, além do vinte de novembro, várias outras deviam estar à disposição, importantes e significativas. Homenagem era a forma considerada mais ou menos atraente para motivar o estudo e disseminar as informações sobre fatos e vultos históricos.

Parece lícito dizer que estava delineada uma precária, mas deliberada ação política no sentido de apresentar, à comunidade negra e à sociedade em geral, alternativas de datas, fatos e nomes, em contestação ao oficialismo do 13 de maio, abolição formal da escravatura, princesa dona Isabel.

Com base no *press-release* enviado pelo grupo, o jornal *Folha da Tarde* de 23/8/1971, página 54, noticiou a homenagem a Luiz Gama como ocorrida dia 21. Foi, na verdade, transferida para início de setembro. A nota já anunciava o ato de outubro, sobre Patrocínio, e o de novembro, Palmares. Anita ainda não constava entre os cinco componentes citados pelo jornal. Nara então era a única mulher.

Individual vinculado é, aqui, o designativo de matéria jornalística de um integrante do grupo publicada paralelamente ao evento, visando à ampliação e difusão através da imprensa. Assim, o *Correio do Povo* de 22/8/1971 trouxe artigo de um componente (Oliveira) sob o título "Luiz Gama e as Trovas Burlescas". Já o ato em começos de setembro foi realizado na Sociedade Floresta Aurora com pequeno público. Rua Curupaiti, bairro Cristal, à época. Vida e obra de Luiz Gama; leitura e distribuição de texto mimeografado: seu poema "Quem sou eu?", o conhecido Bodarrada.

Na grafia com z, o presente texto acompanha Ligia Fonseca Ferreira em seu excelente trabalho estudando e reeditando Luiz Gama (2000).

Sobre o ato de homenagem a José do Patrocínio, o empresário e abolicionista, jornalista, intelectual negro do século 19, o mesmo de Luiz Gama, não estão sendo encontrados registros, mas consta que ele

ocorreu de forma um tanto incompleta, parece que limitada a uma troca entre os componentes do grupo quanto aos dados coletados e talvez na mesma Sociedade Floresta Aurora. Matéria da *Folha da Manhã* (23 ou 24/6/1972?) o inclui entre as realizações do Grupo Palmares, concretizado em outubro de 1971.

A homenagem a Palmares ocorreu no dia 20 de novembro de 1971, um sábado à noite, no Clube Náutico Marcílio Dias, sociedade negra sita à Avenida Praia de Belas nº 2300, bairro Menino Deus, em Porto Alegre. O Marcílio, fundado em 4/7/1949, foi um importante espaço físico, social e cultural perdido nos anos 80. Público reduzido, conforme o esperado, mas considerado satisfatório. "Zumbi, a homenagem dos negros do teatro" foi o título da *Folha da Tarde* para a nota publicada dia 17. E nessa época de ditadura, em que os militares eram chamados de "gorilas", o teatro era muito visado. O grupo foi chamado à sede da Polícia Federal para, através de um de seus integrantes, apresentar a programação do ato e obter liberação da Censura no dia 18.

No evento, dia 20, usando técnica escolar, os participantes do grupo se espalharam no círculo, entre a assistência, e contaram a história de Palmares e seus quilombos com base nos estudos feitos, defendendo a opção pelo 20 de novembro, mais significativo e afirmativo na confrontação com o treze de maio. Anita já estava no grupo e Ilmo não participou, licenciado, vindo, na seqüência, a afastar-se totalmente. Mas assistiram ao ato Antônia Mariza, Helena Vitória e Leni. As três ingressariam mais adiante.



Figura 1 – Primeiro ato evocativo do Vinte de Novembro – Homenagem a Palmares. Porto Alegre, 1971

À esquerda, Oliveira (camisa listrada); ao fundo, Nara (cabelo *black-power*, blusa escura), olhando para Cortes (blusão escuro e camisa branca), que faz sua exposição; à esquerda de Nara, André Machado; de esquerda de Cortes, a folclorista Lilian Argentina Braga Marques e seu esposo Salatiel (encoberto); de costas e da esquerda para a direita, Leni, Antônia Mariza e Helena Vitória, então futuras integrantes do Grupo Palmares, e o ainda desconhecido Décio Freitas, historiador. Foto: Irene Santos.

Como individual vinculado, expressão utilizada linhas atrás, um artigo de componente (Oliveira), encaminhado previamente, foi publicado no dia 21, domingo, no *Correio do Povo*, à página 23, sob o título "A epopéia dos Palmares", enfocando o aspecto histórico e citando o fascículo *Zumbi* junto aos livros de Édison Carneiro e Ernesto Ennes, além de algumas outras fontes. A abordagem literária de Palmares esteve presente em fragmentos poéticos de José Bonifácio, o Moço, Castro Alves e Solano Trindade, assim como na referência ao trecho de *Jubiabá*, de Jorge Amado. Parte mais interpretativa tratava da mensagem de Palmares, e um quadro cronológico registrava o auxílio de Anita Abad para sua elaboração.

A homenagem a Palmares em 20 de novembro de 1971 foi o primeiro ato evocativo dessa data que, sete anos mais tarde, passaria a ser referida como dia nacional da consciência negra.

A programação feita para 1971 precisou ter uma adenda. O repórter negro Lúcio Flávio Bastos iniciou em 19 de novembro no jornal *Zero Hora* uma série intitulada "Saiba por que Você é Racista", com matérias diárias. Ao final, o grupo achou oportuno promover uma palestra em que ele falasse a respeito da série, o que aconteceu no dia 4 de dezembro, também no Marcílio Dias.

Sobre a evocação do vinte de novembro, uma questão em destaque é o fato de muitas pessoas, militantes até, na causa negra, pensarem que tudo começou em 1978 com o MNUCDR. Informações no texto em curso talvez possam ajudar. Outra questão refere-se ao historiador branco gaúcho Décio Freitas.

O escritor e jornalista Márcio Barbosa (1996, p. 39), de São Paulo, oportunizava ao entrevistado (Oliveira Silveira) dizer se o livro de Décio Freitas sobre Palmares havia sido fonte de consulta para se chegar ao Vinte de Novembro. Preocupação similar revelava o historiador negro Flávio Gomes, do Rio de Janeiro, ao gravar em Porto Alegre, meados de 2003, informações do mesmo depoente.

Em 16/12/1975, à página 35, a simpática *Folha da Manhã*, de Porto Alegre, publicava matéria com declarações dos coordenadores do Grupo Palmares. A propósito, nessa época, após períodos em que se sucederam coordenação masculina e feminina, homem e mulher partilhavam a coordenação, no caso os componentes Oliveira e Helena Vitória dos Santos Machado – e não era ao influxo de debates por questões de gênero. Constatou na FM:

Foi ao encontrar Décio Freitas que eles (os integrantes do Palmares) receberam um grande apoio para o trabalho que vinham desenvolvendo. Conta Silveira

que a aproximação se deu quando ele pesquisava alguns aspectos do escravismo para um artigo a ser publicado em jornal. Encontrei o livro de Décio – *Palmares* – numa edição em espanhol. Logo observei que era a obra que tratava com mais profundidade o assunto. Depois o autor foi a uma de nossas palestras e nunca mais se desligou do Grupo. Em entendimentos com a editora Movimento em 1973 finalmente conseguimos editar o livro em português.

Caso de matéria em que o declarante ou entrevistado, após a leitura, se pergunta: eu falei assim, eu disse isso? eu bebi? No caso, a conclusão foi pela necessidade de melhor preparo, a fim de evitar declarações que pudessem levar a interpretações diferentes do que foi dito, ou que se pensou ter dito.

O historiador Décio Freitas compareceu ao ato de 20 de novembro de 1971 movido pela notícia na imprensa. Assistiu anonimamente, em completo silêncio. Só ao final dirigiu-se a um dos componentes do grupo (Oliveira), identificou-se e ofereceu um exemplar de *Palmares – la guerrilla negra*, editado naquele ano em Montevideu por Editorial Nuestra América. Voltava do exílio no Uruguai e não lhe convinha aparecer. Informou que a obra era resultado de estudos iniciados algum tempo atrás (1965). Assim Décio Freitas testemunhou o primeiro Vinte.

30

Só a partir daí é que o historiador e sua obra passaram a ser conhecidos do Grupo Palmares. E na semana seguinte apareceria matéria sobre ele na série já citada "Saiba por que Você é Racista", de Lúcio Flávio Bastos. Em agosto de 1971, quando seu livro em espanhol acabava de ser impresso em *talleres gráficos* uruguaios, o Grupo Palmares, formado em julho, já definira e anunciava na imprensa a celebração do dia 20 de novembro através da homenagem a Palmares. Esse anúncio ocorria em nota citada – *Folha da Tarde*, em 23/8/1971 –, decorrente das deliberações de julho: assinalar o 20 de novembro, destacando Palmares.

Quando a nota da *Folha da Manhã*, em 1975, diz que o historiador "nunca mais se desligou do Grupo", pode estar suscitando a necessidade de uma explicitação. É bom dizer, então, que Décio Freitas nunca esteve assim tão ligado ao grupo e nunca fez parte dele. O mencionado "apoio ao trabalho que vinham desenvolvendo" deve ser entendido, primeiro, como proveniente da qualidade da obra e melhor seria dizer reforço aos conteúdos já dominados pelo grupo em termos de história palmarina; e, em segundo lugar, o apoio deve ser visto como colaboração ao aceitar fazer palestras em eventos do grupo, três ao que consta, sendo duas em parceria com o Clube de Cultura, da comunidade judaica, essas em 1975.

Livro e autor, é bom repisar, só foram conhecidos no ato de 20 de novembro, em 1971.

Quanto à edição do livro em português, é verdade que houve intermediação do Grupo Palmares. Depois de a obra ter sido utilizada como referência principal na parte histórica de matéria especial utilizada como forma de celebrar o Vinte de Novembro em 1972 através da imprensa, por iniciativa do grupo, o Palmares decidiu consultar e propor ao autor a edição em português. Um componente designado (Oliveira) reuniu-se com ele e o editor Carlos Jorge Appel, surgindo a edição brasileira em 1973 pelo Movimento, de Porto Alegre. A programação do Vinte em 1973 incluiu palestra de Décio Freitas, motivada pela publicação da obra. Artigo assinado por componente (Oliveira, no esquema "individual vinculado") foi publicado como saudação à nova edição agora intitulada *Palmares, a guerra dos escravos*, como se tornou conhecida nas sucessivas edições continuadas em outras editoras. O grupo contribuiu, à sua maneira, para a promoção da obra, e se estabeleceram boas relações de amizade entre alguns componentes e o autor. Entre os componentes, o signatário deste relato.

Se *Palmares, a guerra dos escravos* era marcante não tanto pelos fatos narrados ou dados históricos abordados, em geral conhecidos já através de Ernesto Ennes e Édison Carneiro, mas pelo estilo cativante de Décio Freitas, a agudeza de sua análise e interpretação, passou a contar, desde a quinta edição, com um acréscimo especialmente importante: a biografia de Zumbi. São dados novos trazidos de Portugal pelo autor. O aprofundamento desse estudo sobre Zumbi dos Palmares – e sobre o Estado negro – afigura-se como um desafio à pesquisa.

| 31

Virada histórica e construção

A partir de meados de 1972, a formação do grupo contava com Antônia Mariza Carolino, Helena Vitória dos Santos Machado e Marli Carolino, além de Anita e Oliveira. Um dos principais locais de reunião passou a ser o bar da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que na época era URGs. Anita Leocádia Prestes Abad, que em 1973 já não estava mais no grupo, Helena Vitória dos Santos Machado e, a partir de 1976, Marisa Souza da Silva foram integrantes cuja participação contribuiu decisivamente para o ajuste do trabalho ao contexto das lutas sociais.

Uma cronologia pode demonstrar o esforço continuado, marcando o Vinte de Novembro ano a ano até a sua total implantação no País.



Figura 2 – Grupo Palmares, 1972
 Reunião de trabalho (bar do Centro Acadêmico Franklin Delano Roosevelt, na Faculdade de Filosofia da UFRGS)

32 |



Figura 3 – Entrevista ao Jornal do Brasil, 13/5/1973
 Helena Vitória, Antônia Mariza, Oliveira e Marli (Grupo Palmares)



Figura 4 – Manifesto do Grupo Palmares. Jornal do Brasil, 1974

- 1971 – Primeiro ato evocativo do Vinte de Novembro, a homenagem a Palmares em 20/11 no Clube Náutico Marcílio Dias.
- 1972 – Sete páginas dedicadas a Palmares na revista ZH do jornal *Zero Hora* em 19/11. Histórico de Palmares, depoimento do grupo, redigido por Helena Vitória dos Santos Machado, poema de Solano Trindade com ilustração de Trindade Leal, um conto, capa e ilustração da artista plástica negra Magliani (Maria Lídia), além da ilustração de Batsow, imagens aproveitadas do fascículo Zumbi da Editora Abril e fotos. Material organizado e redigido pelo componente Oliveira e editado por Juarez Fonseca, de *Zero Hora*.
- 1973 – De 6 a 20/11, exposição *Três pintores negros* (Magliani, J. Altair e Paulo Chimendes), palestra de Décio Freitas e o espetáculo *Do carnaval ao quilombo* (música, texto). Local: Teatro de Câmara. Em 13 de maio fora publicada no *Jornal do Brasil* uma entrevista concedida pelo Grupo Palmares. Segundo informações, uma síntese da matéria apareceu no jornal francês *Le Monde*. Nesse e noutros anos, televisão e rádio ajudaram na difusão da proposta.
- 1974 – Divulgação de manifesto através do *Jornal do Brasil*, em matéria assinada por Alexandre Garcia (repórter também na entrevista de 13/5/1973). No texto, breve histórico de Palmares, sugestão expressa de reformulação dos livros didáticos quanto a Palmares "e outros movimentos negros" e indicação de bibliografia. No Rio de Janeiro, Maria Beatriz Nascimento (2002, p. 48), atenta, registrou.
- 1975 – Encontro Grupo Palmares e grupo Afro-Sul, de música e dança, no Clube de Cultura, associação judaica. A seguir, em 10 e 16 de dezembro, foram realizadas, em parceria com o clube, duas palestras de Décio Freitas.
- 1976 – Lançamento do livreto *Mini-história do negro brasileiro*, na sociedade negra Nós os Democratas. Da tentativa de reformulação surgiu posteriormente *História do negro brasileiro: uma síntese*, outro livreto editado pela Prefeitura de Porto Alegre, através da SMEC, em 1986, assinado por Anita Abad e outros. Nesse ano, em novembro, semanas do negro em Campinas-SP com o Grupo Teatro Evolução e em São Paulo com o Cecan e o Cecab. No Rio de Janeiro, conferir ações do IPCN, por exemplo, entidade nova já atenta ao Vinte de Novembro. Meses antes, em 1976, o Grupo Palmares recebeu a visita de Orlando Fernandes, vice-presidente cultural do IPCN, e Carlos



Alberto Medeiros, vice-presidente de relações públicas.
O Vinte ganhava adesões.

1977 – Ato na Associação Satélite-Prontidão, sociedade negra, com exposição da minibiblioteca do Grupo Palmares e a presença do escritor negro paulista Oswaldo de Camargo, convidado especial. O grupo Nosso Teatro, depois Grupo Cultural Razão Negra, fez apresentação demonstrativa (não a caráter) de sua montagem para a dramatização de "Esperando o embaixador", conto de Oswaldo.

Além de assinalar o Vinte de Novembro, o Grupo Palmares realizou outras atividades, como visita, estudo e divulgação da Congada de Osório-RS em 1973, aproximação com sociedades negras (clubes), mural na sociedade Nós, os Democratas, interação e intercâmbio com outros grupos ou entidades. Motivado pelo exemplo de Porto Alegre, foi criado em 4/8/1974, em Rosário do Sul (RS), o Grupo Unionista Palmares – data de registro para a fundação ocorrida em 21/7. A partir de 20/11/2001, o nome mudou para Grupo Palmares de Rosário do Sul.

A primeira fase do Grupo Palmares, de Porto Alegre, encerrou em 3 de agosto de 1978. Viriam outras duas, mais adiante. Mas o Vinte de Novembro já estava implantado no País - já estava estabelecida a virada histórica e construído, ao longo de sete anos, um novo referencial para o povo negro e sua luta. Para o indivíduo negro, homem ou mulher, sua auto-estima, sua identidade. Criança ou adulto. Novo referencial para o Brasil, com atenções até do exterior, verificadas mais tarde.

E o Vinte de Novembro logo receberia a adesão importante do MNUCDR com o manifesto de 1978 e a denominação Dia Nacional da Consciência Negra. Receberia, na figura do rei e herói, o Festival Comunitário Negro Zumbi (Feconezu), para cidades do Estado de São Paulo. E estava, através da imagem de Zumbi ou explicitamente, como data negra, no grupo Tição (1977-1980), de Porto Alegre, em sua revista nº 1, de março de 1978; na seção "Afro-Latino-América" do jornal ou revista Versus em outubro de 1978, São Paulo; na literatura negra, em Cadernos Negros nº 1, São Paulo, o primeiro de uma grande série, e com versos de Cuti, Eduardo de Oliveira e Jamu Minka falando em Zumbi, em Éle Semog e José Carlos Limeira juntos em "O arco-íris negro", no Rio em 1978, ou em Abelardo Rodrigues de "Memória da noite", no mesmo ano em São Paulo. O Vinte de Novembro e seu espírito já estavam muito bem incorporados à vida e à luta.



O espírito do Vinte

O historiador negro mineiro Marcos Antônio Cardoso (2002, p. 47-48 e 66-67) faz justiça ao Grupo Palmares e sua iniciativa de marcar o 20 de novembro, destacando a atuação do grupo no conjunto de ações do movimento negro, objeto de sua preciosa dissertação.

Cumprida a primeira fase encerrada em 1978, o Grupo Palmares volta nos anos 80 como grupo de trabalho do MNU. Aparentava beirar o ineditismo esse fato de um grupo com história própria se dispor a funcionar como braço de uma nova organização, mas parece que tal experiência já havia sido tentada por outras entidades na formação do MNUCDR. O fato é que em 1981 formou-se o MNU-RS. Nele um novo grupo de trabalho, divergente, surge em 1983: o GT Lima Barreto, que chamava o grupo inicial de Grupão. Percebendo-se que no Grupão a maioria tinha sido integrante do Palmares, foi adotado o nome GT Palmares. Mais adiante ocorre a desvinculação do GT Palmares em relação ao MNU e começa a terceira fase com o Grupo Palmares novamente autônomo. Como tal, o Palmares foi um dos criadores da Associação Negra de Cultura em 8/12/1987, mas teve outras ramificações: grupo Coisapreta, pelo menos até a divisão ocorrida nesse trabalho, e grupo Kuenda. Se no GT Palmares da segunda fase Ceres Santos foi um novo valor vindo do grupo Tição, também as ramificações ao final da terceira fase ficaram ligadas a nomes palmarinos: Oliveira na ANdeC, Hilton Machado (terceira fase) no Coisapreta, de onde saíram Helena Vitória dos Santos Machado e Marisa Souza da Silva para criar o trabalho cultural Kuenda.

O Grupo Palmares primou sempre por um detalhe: ser formado exclusivamente por negros. Com isso, a iniciativa, as idéias e a prática do Vinte se constituem criação inequivocamente negra, emergindo da própria comunidade negra e seguindo caminhos próprios, com suas próprias forças e fragilidades. A nominata consagra a importância do individual na composição de um grupo.

Grupo Palmares – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Fases – 1971 a 1978; GT Palmares do MNU e Autônoma na década de 80. A partir de 1988 ou 1989 dilui-se em ramificações.

Iniciadores – Antônio Carlos Cortes, Ilmo da Silva, Oliveira Silveira, Vilmar Nunes, Anita Leocádia Prestes Abad e Nara Helena Medeiros Soares.

Em novas formações – Antônia Mariza Carolino, Gilberto Alves Ramos, Helena Vitória dos Santos Machado, Margarida Maria Martimiano, Marisa Souza da Silva e Marli Carolino.

Registre-se ainda a passagem, pelo grupo, de Irene Santos, Leni Souza, Luiz Augusto, Luiz Carlos Ribeiro, Maria Conceição Lopes Fontoura, Otacílio Rodrigues dos Santos, Rui Rodrigues Moraes e Vera Daisy Barcellos. Na segunda fase (GT Palmares do MNU), Ceres Santos. Na terceira (Autônoma, pós-MNU), Hilton Machado. Estiveram ligados de alguma forma ao trabalho Luiz Mário Tavares da Rosa e Maria da Graça Lopes Fontoura, além de um grupo de estudantes do ensino médio, entre os quais Eliane Silva (Nany) e Airton Duarte. O Grupo Palmares contou, paralelamente, com o apoio de um círculo de colaboradores e simpatizantes negros. Aliados, em outros segmentos étnico-raciais, emprestaram também o seu apoio, ocasionalmente.



Figura 5 – Cartazes da Semana do Negro (São Paulo, 1976) e esboço de adesivo para os 25 anos do Vinte (Porto Alegre)

Ao aderir e adotar o Vinte de Novembro, o movimento negro, no caso de determinados grupos ou entidades, individualizou ressaltando a figura de Zumbi, na linha daquela historiografia que destaca o indivíduo, o herói singular, como se ele fizesse tudo sozinho. Individualismo, coisa tão cara ao sistema capitalista. Mas pode também ter sido positivo começar pela prática usual, corrente, mais familiar, para, então, encaminhar a visão transformadora. Já o Grupo Palmares sempre valorizou e destacou Zumbi como o herói nacional que é, mas preferiu sempre centrar a evocação no coletivo: 20 de novembro – Palmares, o momento maior (*slogan* em cartaz e convite em 1973). Ou então: Homenagem a Palmares em 20 de novembro, dia da morte heróica de Zumbi. Afinal, o Estado negro foi uma criação coletiva da negra.



Figura 6 – Dez anos do Vinte. *Boletim do MNU-RS*, 1981



Figura 7 – Vinte anos do Vinte. *Jornal do MNU*, 1991



Figura 8 – Vinte anos do Vinte. *Jornal do MNU*, 1991. Nota de Jônatas Conceição (MNU da Bahia)



Figura 9 – Adesivos da Associação Negra de Cultura e do grupo Samba Arte Negra (Porto Alegre), em comemoração aos 20 e aos 25 anos do Vinte, respectivamente



Figura 10 – Os 25 anos do Vinte de Novembro. Ato em Porto Alegre, na Casa de Cultura Mario Quintana, 1996, promovido pela Associação Negra de Cultura

À mesa, Marisa Souza da Silva, Vera Daisy Barcellos, Oliveira Silveira e Helena Vitória dos Santos Machado

O Vinte de Novembro, em seu primeiro ato evocativo, de 1971, é um marco divisório no período pós-abolicionista, demarcando ao mesmo tempo o início de uma nova época, digamos contemporânea, a do que se convencionou chamar Movimento Negro. Reconhecendo o valor de ações precursoras de entidades, grupos e indivíduos vindas dos anos 60, teríamos a seguinte periodização:

- 1971-1978 – Fase da virada histórica, de novos rumos, de nova motivação. Grupo Palmares (RS), Cecan, Cecab, Grupo Teatro Evolução (SP), Ilê Aiyê (BA), Sinba, IPCN, Ceba, mais o Grupo de Trabalho André Rebouças, Granes Quilombo (RJ), citados como referência. Literatura negra (Oswaldo de Camargo), imprensa negra (*A Árvore das Palavras*, *Sinba*, *Boletim do IPCN*).
- 1978-1988 – Fase de articulação nacional, protestos, reivindicações, agitação política, artística, cultural. Instituições oficiais (assessorias, conselhos). Assembléia Nacional Constituinte. Intensifica-se a criação de semanas do negro. Memorial Zumbi. Correntes confessionais cristãs (Grucon, APNs) e político-partidária (grupos em partidos), a par da corrente ou filão-base que é o Movimento Negro propriamente dito. Antologias literárias, congressos, os Perfis da Literatura Negra, encontros, os negros na Bienal Nestlé de Literatura. MNUCDR e o nome Dia Nacional da Consciência Negra para o Vinte de Novembro, revista *Tiçã* nº 1, seção "Afro-Latino-América" no *Versus*, Feconezu, *Cadernos Negros* nº 1 (Quilombo hoje assume a série mais adiante), livros de Abelardo Rodrigues, Cuti, João Carlos Limeira e Êle Semog são fatos que marcam bem o início desta fase, num ano "pleno de acontecimentos culturais sob o signo ao negrismo", como observa Oswaldo de Camargo (1988, p. 99). *Jornegro*, da Feabesp, também abre esta fase do movimento, encerrada no centenário da abolição.
- 1988 em diante – Fase de conquistas, a partir do espaço no texto da Constituição para o grupo étnico afro-brasileiro, remanescentes de quilombo e legitimação de suas terras, institucionalização, ONGs (organizações não-governamentais), Fundação Cultural Palmares. "Puxada de tapete" neoliberal atingindo em cheio a comunidade negra. Os parlamentares, secretários de Estado e ministros negros. A cobrança da dívida social: reparações, políticas públicas de ação afirmativa buscando o concreto, o palpável, em tempos de crise aguda. Literatura negra brasileira traduzida e estudada no exterior (Alemanha, Estados Unidos). Obras culturais importantes como *A mão afro-brasileira* (Emanoel Araújo, organizador) e *Negro brasileiro negro* (organização de Joel Rufino dos Santos, Iphan). Produção acadêmica, Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Recife e São Carlos, SP,

na UFSCar), eventos e publicações na área educacional. O Vinte de Novembro sempre celebrado em semanas, eventos ao longo do mês de novembro, sendo até adotado como feriado em algumas cidades importantes, mais a idéia de feriado nacional, etc.

São parciais as citações, não abrangem todas as áreas, são indicativas apenas. Norte-Nordeste. Sul-Sudeste, Centro-Oeste: negros agindo no País.

O espírito do Vinte teme o oficialismo, mas sabe que tudo é uma questão de *savoir-faire*, com o *knowhow* adequado, e espera que se faça a coisa certa. Do capitalismo conhece o poder de absorção, esvaziamento, reciclagem e uso a seu favor, dele capitalismo, vigente, globalizante, excludente, contingenciando as lutas negras. O espírito do Vinte é negro, popular e se aninha junto à família negra: homem negro, mulher negra, criança negra. Continuidade étnico-racial com identidade cultural negra e poder político. Uma fórmula, três princípios. No espírito do Vinte. Raça, cultura, poder – em três palavras.

Surgido numa época em que eram internacionais as influências da negritude antilhano-africana, das independências na África, do socialismo europeu e dos movimentos negros estadunidenses, o Vinte de Novembro, com todo o seu potencial aglutinador, era e continua sendo motivação bem nacional. Afro-brasileira. Negra.

Seria, na verdade, o Vinte de Novembro uma data ou evento de maior âmbito e alcance, a par de sua origem brasileira? Referindo-se a um grande momento da história africano-americana e da humanidade, quando escravizados resistiram e se rebelaram contra os seus exploradores, criando na diáspora um território livre ao longo de todo um século, teria, então, o Vinte de Novembro essa maior amplitude?

Porto Alegre, 17 de outubro de 2003.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Márcio. A verdade sobre o 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra. *Revista Suingando*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 39, 1996.

CAMARGO, Oswaldo de. *O negro escrito*. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura/Assessoria de Cultura Afro-Brasileira, 1988. 216 p.

CARDOSO, Marcos Antônio. *O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza Ed., 2002. 240 p.

GAMA, Luiz. *Primeiras trovas burlescas e outros poemas*. Edição preparada por Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção poetas do Brasil) .

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. 116 p. (Coleção 2 Pontos, v. 3).

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. 1978-1988. *10 anos de luta contra o racismo*. São Paulo: Confraria do Livro, 1998. 80 p.

SILVEIRA, Oliveira. *Banzo saudade negra*. Porto Alegre: Ed. do autor, 1970. 54 p.

Negros na universidade
e produção do conhecimento
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva





Eles foram arrancados de um povo. E não tinham como saber que seriam fundadores de outro povo, os africanos da diáspora.

| 45

(Inscrição deixada no livro de mensagens da Casa dos Escravos, no porto de embarque da ilha de Gorée, Senegal)

A universidade enquanto espaço intelectual, científico, educativo e político não poderá continuar sustentando-se por muito tempo, enquanto tal, se se mantiver, como sublinha Bonarepoux (2003, p. 21), distante, desinteressada das questões que dizem respeito aos direitos humanos, ao diálogo entre culturas, aos direitos dos povos. Partindo deste entendimento, a seguir se apresentam breves considerações, a título de um começo de conversa, com o intuito de problematizar o significado do reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira pela universidade, ao incluir, no quadro de políticas institucionais, a reserva de vagas para negros, entre outras políticas reparatórias e de reconhecimento. Uma das questões centrais que desafia a compreensão, o espírito democrático, a criatividade da universidade é admitir que os antigos escravizados africanos trouxeram consigo saberes, conhecimentos, tecnologias, práticas que lhes permitiram sobreviver e

construir um outro povo. O desafio maior está em incorporá-los ao corpo de saberes que cabe, à universidade, preservar, divulgar, assumir como referências para novos estudos.

Antes de prosseguir, convém esclarecer que o termo universidade, no singular, é empregado, neste trabalho, para significar o sistema de ensino superior, compreendendo, pois, os estabelecimentos de ensino superior com sua função específica de ensino, ou de ensino, pesquisa e extensão integralmente. Feito este esclarecimento, é importante destacar que a universidade no Brasil está sendo chamada a participar da correção dos erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio físico, psicológico, simbólico de povos indígenas, bem como dos negros africanos e de seus descendentes.

Órgãos superiores de universidades, notadamente das públicas, respondendo a reivindicações e propostas do Movimento Negro e também instados por compromissos internacionais, assumidos pelo Brasil, de combate ao racismo e a discriminações, começam a se interessar pela demanda de reconhecimento de seus direitos, de sua cultura, identidade, história, feita pelos negros e também pelos povos indígenas.

Pioneiramente, a Universidade Estadual da Bahia (Uneb), assim como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) propuseram e efetivaram reserva de vagas para negros, tendo como critério primeiro a aprovação no concurso vestibular. Em decorrência, têm, elas, enfrentado desqualificação e processos jurídicos da parte dos que se sentem prejudicados e tentam impedi-las de dar continuidade a tão importante decisão política. A Universidade de Brasília (UnB), na mesma perspectiva de crítica à homogeneidade da composição da comunidade universitária, no que diz respeito à cor de seus estudantes, docentes, servidores, branca, aprovou normas e passou a estabelecer estratégias, visando garantir o ingresso de negros e índios que demonstrem competências para realizar estudos superiores. Tem-se também notícias de outras universidades públicas que vêm promovendo estudos e debates, com o intuito de corrigir distorções e injustiças que mantêm a maioria da população brasileira, notadamente a negra, afastada do direito à educação superior.

Críticas ácidas a tais iniciativas são feitas por aqueles que julgam as diferenças sociais e raciais dos negros, comparativamente às dos brancos, como inferioridade, anormalidade, desvio. Formulam, eles, com base em preconceitos, juízos que difundem uma imagem negativa dos negros. Com isto, tentam manter os negros afastados da possibilidade de vir a, com eles, concorrer tanto no ingresso na universidade como, futuramente, na batalha por emprego. Tais críticas, sejam elas em tom agressivo ou até mesmo benevolente, revelam rejeição explícita ou camuflada aos negros e, sobretudo dificuldade ou falta de vontade para enfrentar as

tensas relações raciais constitutivas, juntamente com outras relações sociais, da sociedade brasileira.

Entendem, tais críticos, que políticas de ações afirmativas dirigidas aos negros seriam como que esmolos e não aceitam que possam tratar-se de metas imprescindíveis para uma sociedade que não apenas se diz democrática, mas que se organiza para sê-lo.

No Brasil, conforme analisam Jaccoud e Beghin (2002, p. 66), "de um lado, a permanência das desigualdades raciais naturaliza a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania. De outro lado, o processo de exclusão vivido pela população negra compromete a evolução democrática do País e a construção de uma sociedade justa e coesa." A exclusão, concluem as referidas autoras, "fortalece as características hierárquicas e autoriárias da sociedade e aprofunda o processo de fratura social que marca o Brasil contemporâneo" (p. 66).

Neste quadro, a concepção, a organização e o funcionamento da universidade brasileira têm seguido características que, segundo Schaub (citado por Stauss, 2002, p. 53-54), são próprias de educação promovida na perspectiva de ideologia do liberalismo, quais sejam: identificação e formação de uma aristocracia no interior da massa social democrática; reforço, junto aos escolhidos, da convicção de que pertencem a uma classe de excelência e grandeza humana; oferta de oportunidades para que participem, ainda que seja ouvindo, em intercâmbios entre as mais brilhantes mentes; oferta de experiências com "coisas belas".

Desta forma, cultiva-se um elitismo que expressa total desprezo por tudo que possa implicar revisão de pressupostos e crenças que têm fundamentado a formação acadêmico-científica. Em outras palavras, há recusa em avaliar as bases ideológicas e teóricas, fortemente enraizadas no século das luzes, com que se construíram saberes sobre os outros e sobre o mundo. Tal atitude não permite aceitação de novas e diversas possibilidades de olhar os outros e o mundo, mas impede de vislumbrar a importância e a necessidade tanto da reconstrução de conhecimentos como da elaboração de novos sobre grupos e pessoas, construídos científica e socialmente como diferentes (Silva, Silvério, 2001, p. 53).

Ribeiro (1999, p. 240), em estudo sobre democratização da universidade, destaca que a competência que os estudos superiores devem garantir "não pode ser vista como uma entidade abstrata, autônoma e desvinculada de interesses que definem saberes, disciplinas, conteúdos, métodos, instrumentos, discursos", os quais legitimam a universidade

como democrática ou a impõem "como relação de força, silenciando projetos acadêmicos que vêm das camadas subalternas tradicionalmente excluídas da academia." Alerta-nos Marlene Ribeiro para o fato de que a construção de competências acadêmicas legítimas, no quadro de uma sociedade excludente, racista, discriminatória, que diz projetar ser justa, inclui experiências de ruptura com o modelo tradicional de universidade.

Assim sendo, a presença numericamente significativa de jovens das classes e grupos até então impedidos de frequentar os bancos universitários, deve levar a que as ideologias, teorias e metodologias que sustentam e dão andamento à produção de conhecimentos sejam questionadas e, em decorrência, as atividades acadêmicas e científicas sejam redimensionadas. Dizendo de outra maneira, instituições de ensino superior que reconhecem a diversidade social e econômica da população brasileira, sua pluralidade cultural e racial e as avaliam como injustas, ao reservar vagas para negros, projetam ser socialmente justas, e para tanto têm de ampliar seu campo de visão e de produção do conhecimento.

Uma instituição, que se disponha a implantar plano de ações afirmativas para a população negra, não pode encará-lo como "proteção a desvalidos", segundo pretendem alguns. É preciso que um plano com tais metas incentive a compreensão dos valores da diversidade social, cultural, racial e, nestes valores, busque apoio para orientar suas ações educativa, de formação de profissionais e de responsável pelo avanço das ciências. Sem dúvida, a universidade, ao prever e executar medidas visando à inclusão de grupos até então deixados à margem, inclui-se na sociedade, passa a dela fazer parte e assume compromisso com ela, já que deixa de atender unicamente aos interesses de um único segmento até então privilegiado.

Segundo o *American Council on Education* (1999, p. 16-17), malgrado as críticas dos que apontam as dificuldades para medi-lo, iniciativas acadêmicas que admitem e reconhecem a diversidade social, cultural e étnico-racial afetam positivamente tanto as minorias quanto as maiorias nos *campi*. Verifica-se impacto positivo nas atitudes e sentimentos dos estudantes, nas relações que se mantêm entre os diferentes grupos, notadamente nas relações inter-raciais. As oportunidades de interagir em atividades que permitem desenvolvimento cognitivo promovem satisfação, envolvimento e crescimento acadêmico. Em alguns casos, inclusive comprometimento destes alunos, no sentido de participar das lutas pela boa qualidade material e de ensino das escolas públicas de ensino fundamental e médio, a fim de que seus egressos venham a adquirir competências e desenvolver capacidades requeridas para cursar o ensino superior.

É importante ter claro, quando a universidade brasileira se propõe a adotar um plano de ações afirmativas, que não se encontra tão somente buscando corrigir os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativas de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos mais peculiares. Está, isto sim, reconhecendo que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade.

Ao tocar na estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negros, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil. Já não cabem, pois, meras medidas visando mover os ditos inferiores para uma pretensa melhor situação, tendo como modelo os que se classificam como superiores.

Necessárias se fazem práticas educativas assim como as investigações que reflitam, conforme indica Tillman (2002, p. 361) para o campo da educação, práticas e valores próprios das experiências históricas passadas e contemporâneas dos descendentes de africanos. Mais ainda, que adotem paradigma que enfatize tanto sua cultura como os caminhos que lhe são peculiares para produção de conhecimentos, e, além do mais, comprometam-se com o fortalecimento da comunidade negra.

Neste sentido, busca-se descolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que a ciência ocidental se apropriou, acumulou e a partir deles criou os seus próprios, deixando de mencionar aqueles. São pouco difundidas as bases africanas, árabes, chinesas, entre outras, a partir das quais foram gerados os fundamentos das ciências e filosofias atuais. Como bem sublinha Ramahi (2001, p. 594), a racionalidade cartesiana funda a lógica europeia e, esta, o empreendimento científico eurocêntrico que esconde o quanto herdou das grandes civilizações da África, Ásia e das Américas.

Ao decidir-se por tal, a universidade admite que "a importância do reconhecimento hoje é universalmente aceita tanto no plano íntimo ou individual quanto no plano social." Entende que "no primeiro caso existe a consciência de como nossa identidade pode ser bem ou mal formada no curso de nossas relações com outros significantes" e que, no segundo caso, temos de contar com ações políticas ininterruptas de reconhecimento igualitário (Silvério, 2001, p. 91).

Inscribe-se, pois, a universidade, no que Constant (2000, p. 88-89) designa como "revolução multicultural" que marca evolução ainda vacilante de "saber viver no singular" em direção a um "saber viver no plural". Trata-se de processo de construção de "democracia

multicultural" cuja preocupação permanente ao lado do reconhecimento das particularidades culturais se situa na maior justiça social. "Querer viver no plural", enfatiza o referido autor, citando Amin Maalouf, "implica duas exigências de igual importância: um dever de reciprocidade, de um lado; uma obrigação de equidade, de outro" (Idem, p. 90).

Neste rumo, dispõe-se, a universidade, não a considerar as diferenças raciais, a pluralidade cultural como um fim em si, mas como uma forma de assumir a responsabilidade de educar para novas relações raciais e sociais, de produzir conhecimentos apartados de uma única visão de mundo, de ciência, como um processo político de negociação que projeta uma sociedade justa.

Qual, então, a importância da igualdade racial para a produção do conhecimento?

Se a diversidade étnico-racial e a pluralidade das formas de viver e de pensar a vida, o mundo, as relações entre as pessoas, entre elas e o ambiente em que vivem, está tornando-se realmente central nas preocupações e objetivos da universidade, há que se buscar e/ou criar teorias que ajudem a abordar perspectivas distintas, que permitam fazer a crítica daquelas que desconsideram ou eliminam as diferenças.

Neste âmbito, os problemas de pesquisa são construídos tendo em conta o contexto da diversidade, com ênfase nas dimensões históricas, identitárias, culturais, sociais, e de lutas dos grupos com que se vai ou que se vai pesquisar. E claro está que as questões de pesquisa se encontram fortemente vinculadas a este contexto. As investigações por elas orientadas tratarão de encontrar as melhores evidências, apontando, entretanto, as limitações que ainda se tem para produzir conhecimentos na perspectiva da diversidade étnico-racial, da pluralidade cultural, da igualdade de direitos, da equidade social.

Pesquisas visando avaliar os planos de ações afirmativas, notadamente as metas polêmicas como as cotas para negros nas universidades, precisarão ser realizadas. Para tanto, haverá que identificar interrogações a responder a longo, curto e médio prazos tais como: Que dimensões toma a excelência acadêmica, no quadro da igualdade racial? Que benefícios traz para formação de lideranças, para a competência de trabalhar em conjunto, de negociar, a política de igualdade racial na universidade? Qual o impacto da política da igualdade racial nas práticas pedagógicas e nos conteúdos de cursos em que a problemática das diferenças, em suas diferentes dimensões, diz diretamente respeito, tais como: Pedagogia, Psicologia, Medicina e outros da área da saúde? Qual a repercussão nos cursos de Arquitetura, ao estudar, por exemplo, problemas relativos à insolação, climatização, das construções de taipa e outras dos quilombolas? Qual a influência no convívio entre estudantes, professores e estudantes, funcionários e estudantes, de diferentes grupos? Que

intervenções, enquanto atividades de extensão universitária, precisam ser desencadeadas nas comunidades, considerando a igualdade racial?

Há de se avaliar planos de ações afirmativas, na dimensão da igualdade racial, buscando, entre outras coisas, identificar se, no *campus*, houve diminuição de discriminações contra negros e outros grupos excluídos dos direitos de todos os cidadãos; verificar se os recursos investidos trouxeram benefícios para os estudantes, para a produção do conhecimento, e que tipo de benefícios; observar se a igualdade racial no *campus* tem promovido substantivo avanço na maneira de se examinar problemas sociais e de buscar soluções; avaliar se os serviços oferecidos têm atendido "a diversidade", se os da área da saúde, por exemplo, têm promovido atendimento especializado para alunos portadores de anemia falciforme, com problemas de pressão alta, entre outros; observar se temáticas raciais têm sido discutidas no *campus*, em que âmbito, com que objetivo, a que encaminhamentos têm levado.

Com isso, temos esforço para romper com a universidade que prega homogeneidade e superioridade de conhecimentos produzidos na Europa e nos Estados Unidos, que expurga a presença e a memória de conhecimentos de outras raízes constitutivas de nossa sociedade. Estamos diante de compromisso com o discurso em prol da construção de uma sociedade mais justa, ao se admitir e reconhecer política, cultural e academicamente a diversidade brasileira, ao corajosamente abordá-la a partir do que é mais doloroso e difícil de ser tratado no seio de uma sociedade racista e que se quer democrática, o da igualdade racial.

E, frise-se bem, que não se trata de com essas ações postular um "novo culturalismo", que, nos termos de Bauman (2003, p. 98-99), funciona como o "velho racismo", ao tentar "aplar os escrúpulos morais e produzir a reconciliação com a desigualdade humana". Deste ponto de vista, um programa de ações afirmativas, de modo especial no que tange à meta de cotas para negros nas universidades, significa muito mais do que aumento de oportunidades de acesso ao ensino superior, significa também condições para realizar estudos com sucesso e, além disso, reconhecimento e valorização da cultura, história e dos conhecimentos produzidos pelos africanos de África, assim como pelos da diáspora (Gurin et al., 2002). Destaque-se também que isto requer critérios ético-críticos com os quais, no dizer de Araújo-Olivera (2002, p. 120) ao discorrer sobre uma pedagogia da inclusão, se possa questionar e desconstruir o sistema de exclusões vigente e produzir uma nova ordem social.

Negros na universidade, pois, tem de deixar de ser reivindicação do Movimento Negro, para converter-se em comprometimento do

poder público, compromisso das instituições de ensino, para que se repare o secular déficit de educação da população negra, produzido por organização social excludente, discriminatória, racista. Compromisso e comprometimento que exigem, como já vimos anteriormente, quebra do domínio intelectual, político, material, centrado numa única visão de mundo, de ciência, de cidadania de origem européia e estadunidense, requer diálogo entre estas visões e outras, como as de raiz africana, indígena, asiática.

Para tanto, há que superar compreensão distorcida das relações sociais, particularmente das relações étnico-raciais, e também das que se desencadeiam no interior da universidade, fomentadas pelo mito de que no Brasil viver-se-ia a experiência de uma democracia racial, de uma sociedade hegemônica. Há que analisar e avaliar a organização social vigente no decorrer de cinco séculos de nossa história brasileira, assim como os resultados a que, com ela, se chegaram. A partir disso, encontrar formas e criar oportunidades de educação que garantam indistintamente possibilidades iguais de formação para cidadania a todos os brasileiros.

Há que superar modos de pensar e de comportar-se discriminatórios da parte de uns, submissos, revoltados ou acomodados da parte de outros, assim como o entendimento de que alguns brasileiros, os descendentes de europeus, seriam portadores da cultura mais completamente "civilizada", dos valores mais corretamente humanos, além da crença de que todos os demais brasileiros, para se tornarem corretamente "civilizados" deveriam, se não tornar-se iguais a eles, pelo menos imitá-los da maneira mais próxima possível.

Há que pensar a formação universitária como possibilidade de enfrentar, superar intolerâncias, o que implica buscar meios de suprimir desigualdades seculares. E como mostram estudos de Silva (2003a, 2003b), os movimentos sociais, no caso particular deste trabalho, o Movimento Negro, têm de ser parceiros imprescindíveis, uma vez que no interior de suas lutas formam adultos, jovens, crianças, para exercer a cidadania que busque garantir constituição da sociedade democrática, capaz de combater discriminações, racismo, de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade de experiências, as diferenças de visão de mundo, de acolher, negociar e articular interesses, necessidades, desejos em objetivos comuns.

Para finalizar, retornemos à epígrafe "Eles foram arrancados de um povo. E não tinham como saber que seriam fundadores de outro povo, os africanos da diáspora". Este novo povo, no Brasil os afro-brasileiros, está ainda lutando para ser aceito, reconhecido, valorizado como negros, descendentes de africanos. Na batalha contra a monstruosidade de processos ditos civilizatórios com que tenta, há séculos,

transformar-lhes em objetos exóticos, seres humanos de categoria inferior, constituem-se pensadores, estudiosos cujo trabalho, sem fugir ao rigor científico, recria-o e mostra que as provocações e propostas trazidas "neste início de conversa" não são meras intenções ou possibilidades, mas realidades que o I e II Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros amplamente comprovaram (cf. Barbosa, Silva, Silvério, 2003).

Referências bibliográficas

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. *Making the case for Affirmative Actions in Higher Education*. Washington, 1999.

ARAÚJO-OLIVEIRA, S. Stella. *Paulo Freire, pedagogo crítico*. México: Universidade Pedagógica Nacional, 2002.

BARBOSA, Lucia M. de A.; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *De preto a afro-descendente: trajetos da pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos, EDUFSCar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

BONAREPAUX, Christian. Conflict israélo-palestinien: l'université enrolée. *Le Monde de L'Éducation*, Paris, n. 311, p. 19-21, fév. 2003.

CONSTANT, Fred. *Le multiculturalisme*. Paris: Flammarion, 2000.

GURIN, Patricia et al. Diversity and higher education: theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 72, n. 3, p. 293-329, 2002.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília, Ipea, 2002.

RAMAHI, Ghada Mustafá. Colonizing Science. In: STEINBERG, Shirley R. (Org.). *Multi/intercultural conversations*. New York: Peter Lang, 2001. p. 593-608.

RIBEIRO, Marlene. *Universidade brasileira pós-moderna: democratização X competência*. Manaus: Ed. Universidade do Amazonas, 1999.

SCHAUB, Diana. Can liberal education survive liberal democracy? *The Public Interest*, Washington, n. 147, p. 45-60, 2002.

SILVA, Petronilha B. Gobçalves e. Citizenship and Education in Brazil. In: BANKS, James (Org.). *Diversity and citizenship perspectives*. San Francisco, Jossey-Bass: Wiley, 2003a. p. 230-258.

_____. *Movimientos sociales, ciudadana y educación en Brasil*. São Carlos, 2003b. Conferência proferida no Instituto de Ciencias de la Educación da Universidad Autónoma del Estado de Morelos, em Cuernavaca, México.

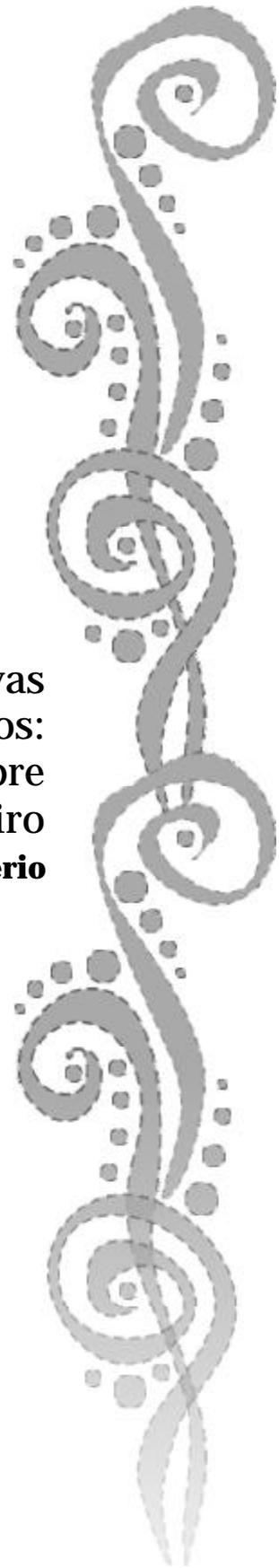
SILVA, Petronilha B. Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter. Direitos Humanos e Questão Racial; anotações para a construção da excelência acadêmica. In: FELICIDADE, Norma (Org.). *Caminhos da cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos*. São Carlos, EDUFSCar, 2001. p. 51-62.

SILVÉRIO, V. *O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora*. Cultura Vozes, Petrópolis, v. 94, n. 1, p. 83-100, 2001.

54 |

TILLMAN, Linda C. Culturally sensitive research approaches: an African-american perspective. *Educational Researcher*, Washington, v. 31, n. 9, p. 3-12, dec. 2002.

O papel das ações afirmativas
em contextos racializados:
algumas anotações sobre
o debate brasileiro
Valter Roberto Silvério





O intenso debate transnacional, em torno da categoria raça, situa-se no interior de um momento histórico, o pós-Segunda Guerra Mundial, no qual o modo de olhar, refletir e conceber a questão social passou a sofrer profundas transformações por influência marcante dos movimentos sociais identitários, no caso específico as várias organizações, em diferentes partes do globo, que lutavam e lutam contra o racismo.

Tal influência, no fundamental, pode ser resumida à denúncia pública e às lutas sociais contra a discriminação racial e o racismo enquanto fatores geradores de desigualdades sociais. Os movimentos sociais passaram a exigir medidas preventivas e compensatórias que coibissem práticas discriminatórias e racistas.

Nos vários Estados nacionais observam-se, em função de suas distintas dinâmicas sociais, variados ritmos no estabelecimento de políticas públicas que operem transformações efetivas na situação de segmentos populacionais discriminados e racializados negativamente. No entanto, o que chama a atenção é que, se por um lado existe um reconhecimento quase que incondicional da necessidade de equacionamento do problema racial para o desenvolvimento de processos sociais que levem à constituição de democracias mais efetivas, por outro lado, em relação às ciências sociais observa-se um profundo dissenso em torno da validade científica, das conseqüências sociais e

da utilidade política da categoria raça. A começar pelo uso da categoria com aspas ou sem aspas.

No nível científico, convencionou-se que só é possível referência a "raças" em termos *emic* que se "referem a sistemas lógicos nos quais distinções fenomênicas ou 'coisas' são elaboradas a partir de discriminações e contrastes que são significantes, reais, acurados, fazem sentido e são julgados apropriados pelos próprios atores". Ao contrário, as categorias *etic* "dependem de distinções fenomênicas julgadas pertinentes por uma comunidade de observadores científicos" (Harris et al., 1993, p. 460; Guimarães, 2002, p. 53, nota n. 26).

Assim, para Gilroy, por exemplo, "raça" é a única categoria possível de auto-identificação para pessoas cujos pleitos legais, oposicionistas e mesmo democráticos têm necessariamente de ser construídos sobre identidades e solidariedades forjadas a grande custo, a partir de categorias que lhes foram impostas pelos seus opressores" (Gilroy, 1998, p. 842, tradução de Guimarães, 2002, p. 49). "Tal reconhecimento levaria, como levou, a um compromisso liberal democrático de empregarse "raças" entre aspas, para denotar o seu caráter de construção social" (Guimarães, 2002, p. 49).

Este mesmo autor, no entanto, tem argumentado que "todo discurso que recria "raças" seria anacrônico e por meio da construção de "um humanismo alternativo", pós-moderno, capaz de repensar criticamente o caminho da modernidade, o que, para Gilroy, significa superar a "raça" e a noção correlata de "relações raciais", para desfazer o racismo no dia-a-dia das relações humanas em direção a construção de uma "humanidade planetária" (Gilroy, 2000, p. 356; Azevedo, 2002, p. 146; Guimarães, 2002, p. 49-50).

O que se pode depreender, ao menos provisoriamente, é que no mundo contemporâneo o significado de raça tem crescido na mesma proporção de sua negação enquanto uma categoria que nos permite extrair algum tipo de inteligibilidade no interior de processos sociais entre grupos, classes e comunidades de uma dada sociedade.

Com raras exceções,¹ raça contemporaneamente tem sido entendida enquanto um constructio social, não se referindo a qualquer categoria biológica. Por exemplo, os termos branco e negro² que, aparentemente, podem nos levar a uma certa "essencialização

¹ Veja, por exemplo, o livro *The bell curve*, que recentemente reintroduziu uma visão biologizada de raça, com objetivos explícitos de interferir nos investimentos do governo norte-americano destinados aos programas de ação afirmativa, especialmente os destinados aos negros.

² Jacques D' Adesky define negro como sendo "todo o indivíduo de origem ou ascendência africana suscetível de ser discriminado por não corresponder, total ou parcialmente, aos cânones ocidentais, e cuja projeção de uma imagem inferior ou depreciada representa uma negação de reconhecimento igualitário, bem como a denegação de valor de uma identidade de grupo e de uma herança cultural e uma herança histórica que geram a exclusão e a opressão" (D' Adesky, 2001, p. 34).

racial por meio da cor" são normalmente apreendidos numa dinâmica de interação que os submete a um campo ideológico constituído de estereótipos, de preconceitos que apresentam a imagem do negro inferiorizada em relação à do branco (D'Adesky, 2001, p. 34). Para este autor, a longa história de constituição deste campo ideológico no mundo ocidental tem causado que as populações de ascendência ou origem africana encontrem-se permanentemente subjugadas a um cânone estético ocidental helênico, que é o reflexo de uma cultura hegemônica que estabelece fronteiras entre o feio e o bonito, o desejável e o indesejável, o valorizado e o desvalorizado (D'Adesky, 2001).

É, precisamente, no campo dos valores que grande parte do debate tem sido desenvolvido desde a publicação do livro intitulado *An american dilemma*, do sueco Gunnar Myrdal, com suas 1.500 páginas em seus dois volumes, em 1944. O livro considerado um dos marcos nos estudos sobre o negro e as relações raciais nos Estados Unidos já em sua introdução apresenta o problema do negro como um problema moral no seio da sociedade americana.

Seu título, *Um dilema americano*, refere-se ao profundo conflito no coração daquela sociedade entre, de um lado, o credo americano – a preservação valorativa dos preceitos cristãos e nacionais (igualdade perante a Deus e entre todos os homens) – e, de outro lado, a valoração sobre o estrito plano individual e/ou do grupo de vivência, onde a visão individual "americana" é dominada pelo interesse pessoal local; pelo ciúme econômico, social e político; pela conformidade e consideração ao prestígio comunitário; pelo preconceito grupal contra indivíduos ou tipos de povos, raças; e por uma ampla variedade de carências, impulsos e hábitos. Assim, "o problema do negro" não é o que fazer com os negros, mas sim como (re)direcionar a valoração "americana" no seu plano individual em sua incumbência de reconciliar os princípios do Cristianismo, nos quais eles acreditam zelosamente e suas crenças, comportamentos e atitudes em sua relação específica com os negros.

Desta forma, o problema do negro é, primariamente, um problema para os brancos que "determinam" a direção do desenvolvimento e tentam situar o negro na sociedade de forma subalterna. O questionamento, por parte dos negros, nasce do professado e prometido ideal de igual dignidade para todo ser humano, de uma igualdade fundamental entre todos os homens e de certos direitos inalienáveis de liberdade, justiça e de ampla oportunidade que estão escritos na declaração da Independência, no preâmbulo da Constituição e na Carta de Direitos. Os ideais do credo americano, aparentemente, tornaram-se a alta lei da terra. A grande frustração, o grande malogro, é a constante

distância, o hiato entre tais ideais e a realidade do comportamento interpessoal e público (Madge, 1962, p. 262).

Trata-se, portanto, de ideais que ultrapassaram as fronteiras da sociedade americana, para se tornarem verdadeiros valores a serem conquistados por todas as sociedades contemporâneas que se orientam pelos princípios liberais e democráticos. Dentre os vários entraves, encontram-se as discriminações raciais e o racismo que muito embora se inscrevam de modo distinto nas diversas sociedades multirraciais e ou multiétnicas, aparentemente, sempre resultam em exclusões e desigualdades sociais para os indivíduos e grupos que são alvos preferenciais de tais práticas tanto no plano macro quanto no plano microsocial.

Este modo de colocar o problema, aparentemente, vem sendo questionado a partir de diferentes leituras dos desdobramentos das lutas travadas pelos movimentos sociais em diferentes locais do planeta, da intensificação generalizada dos fluxos imigratórios, do novo estágio da globalização da economia, das transformações culturais, do declínio de uma certa concepção de Estado-nação.

Assim, aparentemente, o debate tem se dado em torno de uma questão central: como incorporar a diferença que faz diferença? (Gilroy, 1998; Hall, 2003) A pergunta em si nos remete a um conjunto de problemas nem sempre explícitos que norteiam as várias posições que se confrontam no interior de uma mesma e entre diferentes correntes de pensamento.

60 |

Um breve percurso teórico

Para Winant, raça em abstrato sempre tem sido um tema sociológico, desde a fundação do campo das ciências sociais até o presente momento. O autor quer refletir sobre as mudanças no conceito, argumentando que tais mudanças estão sempre associadas ou refletem transformações de larga escala nos processos sociopolíticos.

No período clássico, o colonialismo e o racismo científico de base biológica alimentaram tanto o imaginário social sobre raça quanto informaram a construção do conceito em uma matriz evolucionista.

No início do século 20, a interpretação sociológica do fenômeno racial representou a primeira grande mudança nos usos e sentidos do termo. Du Bois (1996) e um conjunto de autores vinculados à Escola de Chicago (Bulmer, 1984) são representativos da nova abordagem sobre raça, retirando o conceito de sua matriz eminentemente racista.

A segunda transformação notável do conceito ocorreu, precisamente, após a 2ª Grande Guerra Mundial. Com a destruição do

colonialismo europeu, o surgimento do Movimento pelos Direitos Civis e o grande movimento migratório em escala mundial tornam a sociologia das relações raciais um tópico central.

Na virada do século 19, de acordo com Du Bois, o século 20 seria marcado pela linha da cor, isto é, o problema das relações entre as raças escuras e as raças claras dos homens da Ásia, da África, das Américas e das Ilhas marítimas. Tal assertiva ganha extrema visibilidade no pós-guerra, quando o campo da sociologia das relações raciais move-se para uma percepção mais crítica, mais centrada na consciência da igualdade entre as raças, e o alvo passa a ser particularmente os efeitos perversos do preconceito e da discriminação racial.

Para Winant, o fato de haver reconhecimento, consciência social e iniciativas políticas, em alguns países, em direção a reformas sociais de combate ao preconceito e à discriminação racial, reflete avanços no tratamento de conflitos no âmbito de relações raciais, mas as desigualdades e as injustiças com base na raça estão longe de ser equacionadas. Para o autor, a passagem do século 20 para o século 21 demarca um novo período de incertezas políticas no entendimento e tratamento da raça, como também no campo da sociologia.

O autor identifica três tendências teóricas dominantes ou principais e todas elas, de alguma forma, subordinaram o conceito de raça a uma suposta ou "real" estrutura social mais objetiva. A primeira é o que ele chama de teorias que se baseiam na etnicidade. Elas enxergam raça como o solo culturalmente cultivado a partir do qual se estruturam identidades coletivas. A segunda abrange as teorias que têm por base as classes e entendem raça em termos de grupos estratificados e da competição econômica no mercado. Por último, Winant destaca as teorias que tomam por base a Nação e percebem raça em termos geopolíticos largamente fornecidos pelo processo de descolonização, especialmente, do pós-guerra. O foco de atenção destas teorias incide sobre a variedade/unidade racial, sobre as origens ou raízes, sobre a cidadania e sobre a impossibilidade de mudanças.

A crítica de Winant, em torno das perspectivas acima, incide, dentre outros aspectos sobre a tendência em se considerar o uso do conceito de raça como algo anacrônico, uma vez que a biologia genética comprovou a inexistência de diferenças genéticas substantivas entre os diversos grupos humanos, ou como um conceito que tenderá a desaparecer juntamente com o racismo. No primeiro caso, o anacronismo levaria à reificação de um conceito que não nos serve mais para compreender a realidade. No segundo caso, o uso de raça levaria a uma reiteração do racismo. Em qualquer dos dois casos, existiria uma expectativa de que raça tenderia a desaparecer enquanto um conceito e/ou categoria com capacidade de lançar luz a processos sociais complexos que cercam o mundo contemporâneo.

A posição de Winant (2000) é a de que raça é um fato social no sentido durkheimiano, isto é, independe da vontade individual e para ele não existe nenhum declínio do significado de raça, mas, sim, alterações de significados que podem ser apreendidas por meio de mudanças socioestruturais.

No caso brasileiro, Costa, por exemplo, ao adotar uma perspectiva construtivista, tem em mente rever os termos do debate contemporâneo, em especial, no que tange ao uso da categoria raça enquanto uma categoria geral de análise, para o autor presente nos textos de Guimarães. Em seu lugar, Costa (2002, p. 51) sugere o uso da categoria segregação que, de acordo com o autor, possibilitaria captar tanto "a relação moral de reprodução das hierarquias" quanto "as formas diversas em que a assimetria social se expressa materialmente", traduzidas pelo "acesso desigual a bens sociais como escola, equipamentos urbanos, rendimento", etc.

Assim, embora o autor concorde com o uso da categoria raça no âmbito dos estudos das desigualdades, ele discorda do seu uso como categoria geral de análise e aspiração normativa, a qual estaria presente no trabalho de Guimarães.

Para Costa, a utilização da categoria raça, nos termos de Guimarães, levaria a uma compreensão incompleta da formação nacional e a uma visão objetivista das relações sociais e à redução das identidades sociais a sua dimensão político-instrumental.

O percurso crítico desenvolvido por Costa permite estabelecer, para além do campo dos estudos raciais, como ele próprio nomeia, o campo dos estudos preocupados com a formação nacional no qual seu estudo se encaixaria sem maiores problemas.

Assim, enquanto os "estudos raciais" se ocupam em uma vertente com o diagnóstico das desigualdades raciais, na outra eles tenderiam a utilizar raça como categoria geral de análise da sociedade brasileira. O que seria um abuso para os estudos sobre formação nacional que, ao tomarem a década de 30, do século 20, como marco da reconfiguração do país, sugerem que o discurso da mestiçagem "evita" propositadamente o uso da categoria raça com o objetivo de olhar para o futuro, apagando as marcas do passado, ao mesmo tempo em que aposta na extensão da aquisição e adesão dos valores da modernidade presentes na sociedade brasileira desde o século 19.

Os temas propostos por Costa, em sua abordagem crítica, são os seguintes: o modelo de constituição nacional e a construção/concepção da identidade.

Em relação ao primeiro tema, a questão central é o caminho que teríamos trilhado no momento da constituição da comunidade nacional, tendo por base dois desdobramentos distintos da matriz iluminista em

relação ao processo de formação do Estado Nacional. Costa (2002, p. 43) observa que, entre as duas pressupostas formas de integração, o Brasil teria sido influenciado pelo modelo francês, no qual a origem étnico-racial não tem nenhuma importância, uma vez que o mesmo é informado pela noção de uma comunidade transnacional cosmopolita, na qual os diferentes povos, independente das disparidades, estariam atados pela aposta em um futuro comum como membros da humanidade.

Em contraposição a esta perspectiva, no modelo alemão, os intelectuais teriam modificado os termos da relação entre humanidade e natureza com ênfase no paradoxo entre a autenticidade de cada pessoa humana considerada individualmente e a artificialidade do mundo burguês, "surgindo daí o traço romântico que iria marcar a constituição da nação alemã. A nação representada pelo povo unido pela cultura e pela ancestralidade comum se tornaria o terreno idealizado no qual a natureza individual e o mundo exterior se reconciliariam" (Costa, 2002, p. 43).

Estas formas distintas de conceber a nação estabelecem um contraponto entre nações que pressupõem dois tipos de ancoragem no futuro ou no passado. No primeiro caso, o contrato, característico do mundo pós-Revolução Francesa, marcaria a promessa de liberação dos homens de seus laços comunitários endogâmicos originais, inserindo-os em um processo no qual "os atores" socializadores por excelência são o mercado e o Estado. No segundo caso, a ênfase na comunidade ancestral, isto é, a conservação da origem em sua versão endogâmica estaria na própria base da construção do Estado nacional. A promessa aqui é da preservação de uma comunidade ficcional fundada na pureza étnico-racial inscrita no passado.

Desta forma, as duas ideologias se oporiam frontalmente ao enfatizarem a dimensão étnico-racial que teria por substrato a particularidade cultural ou dimensão universal do contrato eivada na promessa de construção cosmopolita da humanidade. A questão é saber o que cada um dos modelos hipostasia à luz da experiência social concreta.

Dito de outra forma, a ênfase na particularidade cultural ao substancializar a idéia de pureza étnico-racial teria sido um dos componentes que deram origem ao fascismo e ao nazismo conhecidos como os regimes mais odiosos do mundo. A ênfase no contrato social, ao apostar em uma construção cosmopolita da humanidade desconhecendo as diferenças étnico-raciais entre os povos, teria permitido a formulação de uma ideologia que, centrada na idéia de indivíduo autônomo e cidadania, teria materializado as diferenças naturais como diferenças de habilidade, capacidade e de aquisição de competências.

No primeiro caso, o risco seria a xenofobia; no segundo caso, a ausência de reconhecimento ou um reconhecimento inadequado daqueles considerados diferentes por suas marcas corpóreas.

Esse raciocínio, quando transposto para o plano da constituição das identidades, permite-nos imaginar dois tipos polares de identidade, uma que tenderia a enfatizar a origem étnico-racial, portanto, a ancestralidade, e a outra que tenderia a abstrair a ascendência ao enfatizar a universalidade do humano em detrimento de qualquer particularismo ancestral.

É neste pano de fundo que o debate sobre o negro, a raça, a identidade negra e a ação afirmativa, em sua modalidade mais polêmica, as cotas, vem ocorrendo no Brasil. De um lado encontram-se aqueles(as) que ancoram as mazelas brasileiras na pobreza descartando total ou parcialmente as articulações entre o ser pobre e o ser negro, de outro lado estariam aquelas(es) que percebem que a pobreza tem cor.

No primeiro caso, a pobreza é uma decorrência da incorporação/aquisição segmentada e estratificada dos valores modernos que, embora presentes na sociedade brasileira, são desigualmente apropriados especialmente pela inexistência de uma sociedade tipicamente liberal burguesa no país, a qual nos legou no plano dos direitos e deveres uma cidadania regulada.³ No segundo caso, a pobreza, em sua amplitude e permanência, é uma decorrência primordialmente da condição de cor ou raça da pessoa.

Valladares (1990, p. 6), por exemplo, mostrará que, no pós-Abolição, mesmo entre os trabalhadores, em especial junto aos trabalhadores imigrantes, vigorava o imaginário social legado pelas "classes" dominantes, no qual o branco situava-se no mundo do trabalho, da moral e da ordem, e o negro e o mestiço vinculavam-se a um mundo às avessas – amoral, vadio, caótico – que deveria ser reprimido e controlado para não comprometer a ordem e "a cada um destes mundos, correspondia um espaço: ao primeiro a fábrica; ao segundo, o cortiço e a rua".

Tais imagens podem ser úteis analogicamente para se pensar os discursos oposicionistas em relação às ações afirmativas. Uma vez que as formas discursivas, bem como os mitos, constituem lugares sociais, e institucionais, para indivíduos ou grupos concretos.

Mas antes de discutir as posições em relação às ações afirmativas, vale a pena observar como os autores têm tratado alguns termos do debate.

³ Wanderley Guilherme dos Santos (1979, p. 75) nos ensina que cidadania regulada é aquela na qual suas raízes "encontram-se não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações *reconhecidas e definidas em lei*. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante a ampliação do escopo dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão de valores inerentes ao conceito de membros da comunidade".

Hofbauer parte de duas questões fundamentais, a saber: Como operam os processos de inclusão e exclusão no Brasil a partir da cor? Como explicar o fenômeno das desigualdades socioeconômicas, aparentemente, associados à discriminação racial?

Para responder as questões acima, o autor nos diz, primeiramente, que foram os estudos baseados em concepções mais essencializadas de cor e raça que possibilitaram um primeiro questionamento da chamada "democracia racial". Parece, de acordo com o autor, "inevitável operar com categorias essencializadas quando se deseja quantificar diferenças sociais. No entanto, se dados quantitativos podem revelar tendências de "discriminação racial", eles não explicam o fenômeno em si. Não apenas porque dados estatísticos não falam por si sós, mas simplesmente porque qualquer tentativa de estabelecer *a priori* categorias de cor, para fins de pesquisa quantitativa, parte de premissas que divergem substancialmente dos processos de inclusão e exclusão encontrados na "realidade empírica" (Hofbauer, p. 6-7 e seq.).

No seu conjunto, o trabalho de Hofbauer procura reconstruir a historicidade de noções como negro, mulato, mestiço, branco, cor, raça, branqueamento, etc., a partir de discursos ideológicos de inclusão e exclusão antes e depois das concepções biologizadas das raças humanas desvendando seus sentidos.

A crítica de Hofbauer centra-se no fato de que as concepções de branco e negro foram vistas durante muito tempo, sobretudo no período colonial, como categorias "divinizadas", isto é, foram associadas a qualidades morais religiosas, e não a fenótipos de natureza biológica. O exemplo seria a utilização da palavra "negro" para descrever, também, os habitantes da terra recém-descoberta. Aqui Hofbauer (1999, p. 9) chama a nossa atenção novamente para o seguinte: da mesma forma que o fenótipo não deve ser tratado como um "dado biológico neutro" (cf. Wade), a idéia de cor tampouco representa um "dado natural", não se deve igualar a idéia de cor a um "fenômeno da natureza".

Na perspectiva do autor é importante ligar as abordagens sobre diferenciação de cor de pele à fundamentação teórica do discurso de inclusão e exclusão. Isto é, há que se perguntar, em primeiro lugar, quais são os motivos e objetivos que fazem com que seres humanos incluam e excluam outros seres humanos, e por que esses motivos e objetivos mudaram ao longo da história do Ocidente (Hofbauer, 1999, p. 6). Em outros termos, para ele não existe um "*ethos* brasileiro" deslocado das "relações raciais", como também é possível mostrar que "raças" e/ou "cores" não têm uma existência própria, não têm um significado que independa do "mundo dos valores" e dos "ideais culturais" (Hofbauer, 2003, p. 66).

Logo, é precisamente no mundo dos valores que podemos dar inteligibilidade aos discursos que incluem ou excluem as pessoas das oportunidades oferecidas pela vida social em suas diferentes dimensões.

Assim, uma questão interessante a ser respondida é a seguinte: que tipo de valor (ou valores) se associa(m) à(s) exigência(s) da boa aparência no mercado de trabalho muito comum até recentemente nos anúncios classificados para empregos dos principais jornais brasileiros?

Creio que responder a esta pergunta implica pensar juntamente com Fraser como raça e gênero constituem coletividades ambivalentes no sentido de que socialmente são vítimas de dois tipos de injustiças, a econômica e a simbólica.

No caso específico das coletividades racializadas negativamente, quando pensadas no âmbito da economia política, a raça estrutura a divisão dentro do trabalho assalariado entre "ocupações mal pagas sujas, domésticas, desproporcionalmente ocupadas por pessoas de cor, e ocupações técnicas, administrativas, *white collar*, de maior *status* e melhor pagas desproporcionalmente dominadas por brancos (Fraser, 1997, p. 262).

Além disso, tal como nos Estados Unidos, raça está implicitamente imbricada na divisão de gênero entre trabalho não-assalariado e trabalho assalariado. O contraste normativo sobre o qual se baseia essa divisão é entre a esfera doméstica e a esfera do trabalho assalariado, associado a mulheres e homens respectivamente. Diferentemente dos EUA, onde Fraser (1997, p. 262) observa que aos afro-americanos nunca foi permitido o privilégio da domesticidade, seja como pajem privado (homem) ou babá, no Brasil as mulheres negras ocupam a grande maioria dos postos de empregos domésticos de baixo salário e prestígio social.

É possível que parcela destas diferenças posicionais no mercado de trabalho altamente favoráveis aos brancos possa ser explicada como legado de nosso passado escravista, mas, como nos ensina Hasenbalg (1977), a raça tem sido um critério adscritivo conscientemente mantido pelos brancos simplesmente por que os mesmos mantêm vantagens materiais e simbólicas.

Do ponto de vista cultural ou simbólico, um aspecto fundamental de nossa sociedade tem sido o racismo que, como tudo indica, origina-se do eurocentrismo. Este consiste na "construção autoritativa de normas que privilegiam traços associados com o fato de ser branco". Fato esse que "vive de braços dados" com o racismo cultural que opera a constante desvalorização e depreciação de coisas tidas como "negras", "marrons" e "indígenas" (Fraser, 1997, p. 263).

Assim, a questão é como o circuito se retroalimenta dinamicamente articulando as injustiças econômicas com as injustiças simbólicas?

A resposta a esta questão encontra-se, ao menos de forma parcial, no mercado de trabalho. A desvantagem salarial dos negros em relação aos brancos é um produto de três formas de desvantagens que se articulam: a desvantagem ocupacional, a locacional e a educacional. É importante observar que os negros ganham até 55% menos, para exercer uma mesma função, do que os homens brancos.

A desvantagem ocupacional estrutura as desigualdades de renda, as quais, não podemos desconsiderar, estão na base das desvantagens locacionais e educacionais. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2001, os negros ganham menos do que os brancos, quando comparados anos de estudo e renda, em todas as faixas de escolarização. Na faixa de 12 anos ou mais de estudos, por exemplo, a diferença em salários mínimos é superior a quatro mínimos para os brancos, o que pode dirimir dúvidas em relação ao papel da raça na estruturação de desigualdades de renda no mercado de trabalho.

A multicausalidade, que está na base das distintas formas de desvantagens que estruturam as desigualdades entre negros e brancos, não nos autoriza a determinar qualquer causa última *a priori* em qualquer situação específica no contexto brasileiro. Desta forma, as propostas de ações afirmativas, incluindo as cotas, devem considerar as diferentes possibilidades de articulação entre as injustiças simbólicas e econômicas no Brasil a que estão submetidos os negros, em geral, e as mulheres negras, em particular.

| 67

Em defesa das ações afirmativas

Em um interessante artigo publicado em julho de 2003, Durham sintetizou em grande medida os argumentos contrários dos detratores das cotas para negros nas universidades. O artigo pode ser lido na seguinte chave: o acesso diferenciado para negros desvaloriza o estudo e a formação intelectual em geral, uma vez que aqueles que adentram no espaço universitário, em especial o público, são portadores de habilidades e competências adquiridas por uma boa formação nos graus anteriores que pode ser mensurada pelo exame vestibular que não seleciona os alunos com base em critérios discriminatórios de nenhuma natureza, muito menos os critérios étnico-raciais. Neste sentido, a universidade não pode ser entendida como o lugar da compensação e da reparação social que estaria embutida nas propostas de cotas.

Ao criticar a proposta de cotas para negros, nas universidades, a autora afirma que em uma sociedade complexa, diferenciada e competitiva, todas as formas de discriminação devem ser combatidas com

base em políticas universalistas que estruturam as sociedades democráticas, portanto, uma vez que as cotas ferem os critérios universais, ao aparecerem como um pagamento de indenização por injustiças passadas e presentes, não devem ser adotadas.

Os pressupostos, que estão na base da afirmação da autora, são os seguintes: as cotas levariam à construção de uma sociedade segmentada a partir do sistema escolar, em especial, o universitário; a amplitude da mestiçagem e seu reconhecimento pela população evitou a construção de separações "raciais" rígidas no Brasil; as cotas admitem que os negros não conseguem adentrar ao sistema universitário pelos critérios vigentes que privilegiam as habilidades e competências, o que pode resultar em atribuições de diferenças e desigualdades genéticas e não sociais.

Seriam necessárias, para ajustar a situação atual, as seguintes medidas: o reconhecimento e a valorização da contribuição da ascendência africana para a construção da nação, o que levaria tanto à auto-identificação positiva dos brasileiros com a mestiçagem quanto com a matriz luso-africana da cultura nacional (Durham, 2003, p. 7). Por último, a autora aposta em uma significativa melhoria das condições de escolarização, especialmente nos níveis que antecedem ao ensino superior com ênfase no papel da escola e na formação dos professores, como forma de superação das distâncias sociais entre negros e brancos.

68

Estes argumentos têm por fundamento uma concepção de sociedade brasileira em que os obstáculos enfrentados pelo grupo negro à sua mobilidade social, sejam eles econômicos e ou educacionais, estão relacionados a um processo de desenvolvimento no qual as áreas de imigração européia predominantemente não portuguesa, a partir do século 19, tiveram grande avanço em detrimento de outras áreas onde aquela cultura era majoritária.

A explicação de Durham retoma as idéias que descartam o papel da "raça" e da "cor" como critérios adscritivos na alocação dos indivíduos em posições subalternas no mercado de trabalho, situando as diferenças individuais, grupais e regionais na oposição cultura tradicional/cultura moderna. Desta forma, a autora nos remete às explicações que sugerem que onde prevaleceu a cultura tradicional (a fusão da cultura portuguesa pouco letrada com a cultura africana ágrafa e, possivelmente, a cultura indígena) permanecem déficits educacionais que interferem no desenvolvimento social. Em contrapartida, nas regiões onde os africanos e seus descendentes encontram-se em menor número e os imigrantes europeus não-portugueses em maior número, o desenvolvimento social aconteceu de forma vigorosa, o que se pode notar tanto pela maior escolarização, em especial, do grupo branco, quanto pelo vigor econômico.

Um outro fator importante, segundo Durham, seria a desvalorização do trabalho após a desescravização, já que o mesmo estaria associado à figura dos ex-escravos. Desta forma, ao surgimento do capitalismo moderno e o decorrente processo de urbanização e industrialização, correspondeu um *gap* educacional e econômico, entre brancos e negros, que tem sua explicação não em qualquer forma de discriminação racial, mas sim no passado escravista da sociedade brasileira.

Logo, para Durham, a desigualdade de "cor" no sistema educacional brasileiro não deve ser entendida como fruto de discriminação racial, mas sim pela diferença de capital cultural, renda familiar e região de domicílio no País, que informam os preconceitos que estruturam nossas desigualdades. Embora a autora admita que a discriminação associada ao preconceito influa decisivamente no círculo vicioso da pobreza, exclusão e escolarização deficiente, ela restringe seu tratamento à escola básica e fundamental para os alunos e uma atenção maior à formação dos professores que devem estar preparados para lidar satisfatoriamente com as situações cotidianas e históricas do preconceito e da discriminação.

Não deixa de ser surpreendente que, mesmo um autor como Hasenbalg, citado pela autora, que afirmava, em 1977, que não se pode atribuir as desigualdades raciais do presente ao passado escravista, é apropriado por Durham, sem que esta discuta um aspecto fundamental de sua obra, no qual ele demonstra que a raça enquanto um critério adscritivo favorece aos brancos no mercado de trabalho e em todas as outras dimensões da vida social brasileira.

Uma vez que todos sabemos que a raça, enquanto uma construção social, classifica os indivíduos no Brasil ou em qualquer lugar do mundo, a que serve e a quem interessa o daltonismo social inscrito na posição de Durham e outros intelectuais?

O diagnóstico acima desconsidera a mudança cultural que vem sendo operada no país, em especial quanto ao fato de como a idéia de uma identidade mestiça unificada discursivamente vem dando lugar a uma pluralidade de identidades, dentre as quais a identidade negra e, também, é omissa em relação ao grande número de trabalhos acadêmicos que procuram (re)situar o problema da população negra diante do abismo social existente no país, abismo este que os negros são permanentemente convidados a escalar sozinhos e sem corda.

Outro aspecto, que curiosamente pouco tem sido abordado, é que à eficácia simbólica e societária do discurso da mestiçagem tem correspondido uma estratificação social sem precedentes, em que os pretos e pardos encontram-se no limbo da sociedade, que dificilmente pode ser explicada ou atribuída unicamente à dimensão econômica.

Dito de outra forma, a racialização tem sido um dado constitutivo das relações sociais no Brasil, isto é, ela não é uma invenção de nenhum movimento social ou de intelectuais. Sua aparição no espaço público deve ser medida não apenas pelas manifestações pacíficas e construtivas de grupos negros, mas sim pela branquitude perene da elite dominante.

A mestiçagem tem cumprido um papel histórico importante na manutenção racializada da elite branca, por um lado ela nega o valor da própria branquitude na alocação de posições-chave na sociedade, por outro, ela inibe a manifestação dos setores que sofrem os efeitos da racialização das elites.

A invisibilidade do negro é decorrente de uma representação social que o "apaga", porque nós, no Brasil, não temos negros, somos todos mestiços, ao mesmo tempo, as práticas discriminatórias e racistas cotidianas são banalizadas, porque no pós-Abolição nunca tivemos segregação racial legal.

No plano discursivo, tal operação tem representado um paradoxo, isto é, ou não reconhecemos os negros identificando a todos nós como mestiços ou morenos, ou quando os reconhecemos, atribuímos aos próprios negros a sua condição de um outro carente de habilidades e competências exigidas para a mobilidade social no mundo moderno. Logo, a ausência de negros na mídia, nas representações governamentais e nas universidades é de inteira responsabilidade dos próprios negros.

Assim, à mestiçagem realmente existente em função da mistura étnico-racial tem correspondido uma ideologia que opera tanto "impedindo" a manifestação pública dos malefícios da discriminação racial e do racismo (para vítimas e praticantes) quanto na obliteração da interpretação e compreensão sociológica do fenômeno das relações raciais no Brasil contemporâneo.

Interpretar e compreender como a representação social em torno da raça opera em nossa sociedade requer, em primeiro lugar, olhar a sociedade com olhos do presente, não reificando uma idílica visão do passado, mesmo quando a ela se apegam as insígnias da modernidade capitalista.

Não é possível transpor diagnósticos passados sem as devidas mediações socioculturais, pois contemporaneamente temos que admitir que um novo desenho de interações se apresenta como desafio ao pensamento. E, ele, certamente, guarda relações com outros períodos da história do país, mas exige um crescente esforço de imaginação sociológica pela sua complexidade, em especial quando se trata do uso nativo da categoria raça. Sua resignificação pelo movimento negro, por exemplo, reintroduz a polêmica em torno dos fundamentos das

imensas desigualdades brasileiras, isto é, se elas originam-se da dimensão econômica e/ou da cultural e simbólica, ao mesmo tempo em que sinaliza para um novo ator coletivo que passa a interagir no cenário político com um discurso que requer que a sociedade faça uma auto-reflexão sobre si mesmo e sobre o lugar que ela tem destinado aos diferentes grupos sociais que a compõem.

Assim, a natureza do conflito social é ampliada, tendo em vista que aqueles que não se julgam plenamente representados nos movimentos sociais e organizações tradicionais se organizam para exigir reconhecimento de sua importância e existência social. Mesmo quando o pensamento não lhes confere a devida atenção ou continua preso a tempos históricos anteriores.

Aqui é importante a observação de Schwarcz⁴ que reconhecer a existência do racismo não leva à compreensão de seu processo de reposição e nem de sua especificidade, em especial no caso brasileiro. No entanto, tal reconhecimento deve ser feito por todos os estudiosos e pesquisadores interessados no tema, dentro de suas limitações, para que não haja dúvidas de que o que se pretende é um diagnóstico contemporâneo mais próximo da complexidade das relações raciais no Brasil.

Um breve e limitado percurso por autores e textos contemporâneos sobre o tema mostra que o movimento negro aparece muito timidamente colocado enquanto ator político, o que por si só pode nos remeter a um conjunto de hipóteses de como opera o racismo no campo acadêmico, e nem sempre bem caracterizado, o que demonstra o pouco conhecimento que vários autores, alguns inclusive que lidam com o tema, têm do movimento e das novas formas de organização dos movimentos sociais contemporâneos. Um problema adicional tem sido, nos textos sobre o tema, a presença de uma certa acusação da existência de "equivocos" ou "erros" interpretativos e analíticos, por parte de intelectuais negros e/ou do movimento negro que imitam e/ou copiam o seu congênere norte-americano, contrabalançada pela rica, bem fundamentada, despolitizada e acertada contribuição de outros intérpretes não-negros (Schwarcz, 1999; Sansone, 1998; Fry, 2000; Grin, 2001; Maggie, 2001).

Os novos parâmetros para o estabelecimento de um conhecimento sobre o uso nativo da categoria raça no Brasil, em um contexto

⁴ Ver Lília K. M. Schwarcz, "Questão racial e etnicidade", p. 310. Nesse texto, a autora, a partir dos diferentes momentos angulares da construção da nação e da afirmação do Estado no Brasil, tenta periodizar a partir de cada contexto específico os contornos do debate sobre a identidade nacional.

transnacional de circulação de ideais, imposições de agendas acadêmicas locais, financiamentos focados de fundações e agências estrangeiras e nacionais, requer uma nova postura científica e política no campo das ciências sociais, que por sua própria natureza ideológica é profundamente hierarquizado, a qual nos exigirá ousar na construção de um novo paradigma em que as diferentes formas de hierarquia social sejam interpretadas e compreendidas, antes que simplesmente sublimadas e negadas.

Em algumas imagens o declínio da cidadania regulada e o ascenso de uma ordem social, em que os diferentes grupos reivindicam participação igualitária e pluralidade de valores, aparecem como prenúncio de um novo caos. No geral, tais visões nos propõem a entrada em uma armadilha: se nos prendemos às imagens e personagens do passado, mesmo que recente, corremos o risco de não realizar um bom diagnóstico; se optamos por abordar o novo, ele é encarado como equívoco e sem substância aos olhos da corrente hegemônica do pensamento brasileiro. O exemplo aqui é o movimento negro e os intelectuais que observam a crescente importância daquele movimento em busca do reconhecimento de suas marcas corpóreas da raça, enquanto uma marca que os distingue daqueles indivíduos que têm lugares fixos na realidade e no imaginário político e científico que se desenvolveu no Brasil.

72 |

Uma das possíveis conseqüências imediatas da adoção das ações afirmativas, enquanto um remédio contemporâneo, seria a inclusão de forma não subalterna de parcelas da comunidade negra no mercado de trabalho, em posições estratégicas, e nas universidades. Isso poderia representar uma rápida desracialização das posições de maior *status* e renda desproporcionalmente ocupados por homens brancos.

Assim, ao contrário do que os detratores da ação afirmativa andam dizendo, a meta das cotas não é racializar a sociedade ou a universidade, mas justamente iniciar o processo de desracialização das elites, o que efetivamente pode nos colocar na direção da construção de uma democracia em que a presença de grupos étnico-raciais não tenha a menor relevância para a convivência social harmoniosa e pacífica.

É verdade que, em uma sociedade que não tem se preocupado profundamente com a igualdade de oportunidades e, muito menos, com a igualdade de resultados entre seus diferentes grupos étnico-raciais, tais medidas causam reações, em especial na "casta" dominante, controladora do poder desde os tempos imemoriais, que certamente perderá parte de seus privilégios, mas, certamente, a sociedade como um todo ganha com uma elite que represente proporcionalmente a diversidade étnico-racial do país.

Referências bibliográficas

AVRITZER, L.; DOMINGUES, J. M. (Org.). *Teoria social e modernidade no Brasil*. Belo Horizonte, 2000.

AZEVEDO, C. M. M. Para além das "relações raciais": por uma história do racismo. In: SILVA, J. P. et al. (Org.). *Crítica contemporânea*. São Paulo: AnnaBlume, 2002. p. 129-148.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. S. Diferenças entre discriminação racial e por gênero e o desenho de políticas anti-discriminatórias. *Estudos feministas*, n. 1, p. 183-193, 1996.

BENTO, M. A. S. Racismo no trabalho: o movimento sindical e o Estado. In: GUIMARÃES, A. S. A. *Tirando as máscaras: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, SEF, 2000.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Traduzido por Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. Título original: *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994.

BULMER, M. *The Chicago School of Sociology: institutionalization, diversity, and the rise of sociological research*. Chicago: University Chicago Press, 1984.

CARMICHEL, S.; HAMILTON, C. V. *Black power: the politics of liberation*. London: Jonathan Cape, 1968.

CARNEIRO, S. Estratégias legais para promover a justiça social. In: GUIMARÃES, A. S. A. *Tirando as máscaras: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, SEF, 2000.

COMPARATO, F. O princípio da igualdade e a escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, jul. 1998.

COSTA, S. *As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002a.

_____. Formas e dilemas do anti-racismo no Brasil. In: SILVA, J. P. et al. (Org.). *Crítica contemporânea*. São Paulo: AnnaBlume, 2002b. p. 107-127.

COSTA, S. A construção sociológica da raça no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 24, p. 35-61, 2002c. Número Especial 01.

CRENSHAW, K. W. Color-blind dreams and racial nightmares: reconfiguring racism in the Post-Civil Rights Era. In: MORRISON, T.; LACOUR, C. B. (Org.). *Birth of a Nation'hood*. New York: Pantheon, 1997.

D'ADESKY, J. *Racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Palas, 2001. 246 p.

DAMATTA, R. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, J. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

DURHAM, E. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. *Novos Estudos*, n. 66, jul. 2003.

DUBOIS, W. E. B. *The Philadelphia Negro: a social study*. Philadelphia: Universty Press, 1996.

DWORKIN, R. *Freedom's law: the moral reading of the american constitution*. Cambridge: Havard University Press, 1996.

_____. *As matter of principle*. Cambridge: Havard University Press, 1985.

_____. *Taking rights seriously*. Cambridge: Havard University Press, 1978.

FRASER, N. From redistribution to recognition: dilemmas of justice in a postsocialist age. In: JUSTICE interruptus. New York: Routledge, 1997.

FRY, P. Politics, nationality, and the meanings of "race" in Brazil. *Daedalus*, v. 129, n. 2, Spring 2000.

_____. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a "política racial" no Brasil. *Revista USP*, n. 28, 1995/1996. (Dossiê povo negro – 300 anos).

GILLIAM, A. Globalização, identidade e os ataques à igualdade nos Estados Unidos: esboço de uma perspectiva para o Brasil. In: CAPINHA, G.; FELDMAN-BIANCO, B. (Org.). *Identidades: estudos de cultura e poder*. São Paulo: Hucitec, 2000.

GILROY, P. *Against Race*. Cambridge: Belknap Press, Harvard, 2000.

GILROY, P. *There Ain't no Black in the Union Jack*. London: Hutchinson, 1987.

_____. Race ends here. *Abingdon, Oxford, Ethnic and Racial Studies*, v. 21, n. 5, p. 838-847, 1998.

GIROUX, H. Por uma pedagogia e política da branquidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 97-132, jul. 1999.

GOMES, J. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social a experiência americana*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GRIN, M. Esse ainda obscuro objeto de desejo – políticas de ação afirmativa e ajustes normativos: o seminário de Brasília. *Novos Estudos*, n. 59, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: MULTICULTURALISMO e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUSMÃO, N. M. M. de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 41-78, jul. 1999.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. Organização Liv Sovik.

_____. Gramsci's relevance for the study of race and ethnicity. *Journal of Communication Inquiry*, v. 10, n. 2, p. 5-27, Summer 1986.

_____. Race, articulation and societies structured in dominance. In: SOCIOLOGICAL theories: race and colonialism. Paris: Unesco, 1980.

_____. Race, culture and communications: looking backward and forward at cultural studies. *Rethinking Marxism*, v. 5, n. 1, p. 10-18, Spring 1992.

HARRIS, M. *Who are whites? Imposed census categories and the racial demography of Brazil*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press, 1993. p. 451-462. (Social Forces, n. 72).

HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

HOFBAUER, A. Raça, cultura e identidade e o "racismo à brasileira". In: SILVÉRIO, V. R. et al. (Org.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2003. p. 51-68.

_____. *Uma história do "branqueamento" ou o "negro em questão"*. 1999. 375 p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

MADGE, J. *The origins of scientific sociology*. New York: The Free Press, 1962.

MAGGIE, Y. Os novos bacharéis. A experiência do pré-vestibular para negros e carentes. *Novos Estudos Cebrap*, n. 59, p. 198-202, 2001.

MYRDAL, G. *An American Dilemma*. New York: Harper, 1944.

SANSONE, L. Racismo sem etnicidade. Políticas públicas e discriminação racial em perspectiva comparada. *Dados*, v. 41, n. 4, p. 751-783, 1998.

SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1979.

_____. A pós-"Revolução" brasileira. In: JAGUARIBE, H. [et al.]. *Brasil sociedade democrática*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986. (Coleção Documentos Brasileiros, n. 196).

SCHWARCZ, L. K. M. Questão racial e etnicidade. In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Ed. Sumaré/Anpocs/Capes, 1999. (Antropologia, v. 1).

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa: percepções da "casa grande" e da "senzala". In: SILVÉRIO, V. R. et al. *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2003. p. 321-341.

SOUZA, J. A dimensão política do reconhecimento social. In: AVRITZER, L.; DOMINGUES, J. M. (Org.). *Teoria social e modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

VALLADARES, L. *Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil*. Texto apresentado no ST 12 Planejamento, pobreza urbana e representação política. XIV Encontro Anual da Anpocs, outubro, 1990.

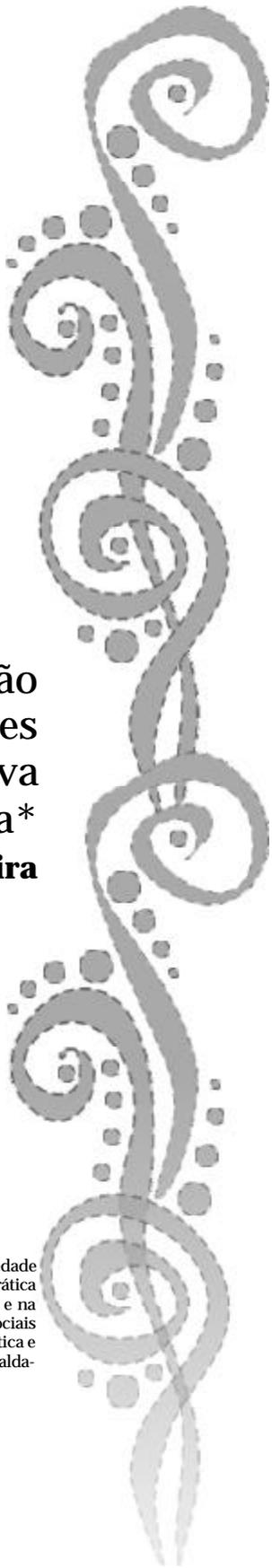
WADE, P. *Race and Ethnicity in Latin America*. London: Pluto, 1997.

WINANT, H. Race and race theory. *Annual Review of Sociology*, v. 26, p. 169-185, 2000.



**AÇÕES AFIRMATIVAS
COMO ESTRATÉGIA
POLÍTICA**





Políticas de educação, educação
como política: observações
sobre a ação afirmativa
como estratégia política*
Andréa Lopes da Costa Vieira

* Este artigo condensa algumas das discussões que apresentei no XI Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, com o trabalho "Igualdade na 'contra-mão?': refletindo sobre a prática política de combate à desigualdade racial no Brasil" (setembro de 2003 - Campinas) e na XXVII Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), com o trabalho "Estado e sociedade civil: políticas sociais, participação política e ação afirmativa (uma reflexão sobre a influência da sociedade civil no combate à desigualdade racial no Brasil)" (outubro de 2003 - Caxambu).





1. A educação e promoção de igualdade social

83

A educação, tanto para pesquisadores como para pedagogos, tem-se constituído um dos eixos básicos na reflexão sobre o combate às desigualdades na sociedade brasileira. Tema multidisciplinar, muito tem sido escrito com relação à prática e à política educacionais,¹ e as análises que vêm sendo desenvolvidas nas últimas décadas têm tentado direcionar a educação para uma ação política, libertadora, e mais essencialmente, democrática.

Contudo, talvez por conta da contingência histórica (já que os primeiros paradigmas pedagógicos progressistas surgem a partir da década de 60 em oposição aos paradigmas conservadores utilizados tanto pela Escola Nova,² como pela Pedagogia Tecnicista³ imposta pelo

¹ Para uma maior percepção sobre a abrangência do tema, ver levantamento feito por Brandão (1982) no corpo da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil.

² Em oposição ao paradigma imposto pela pedagogia tradicional, a Pedagogia Nova propunha uma maior democratização nas relações entre professores e alunos, sem, contudo, fazer com que essa democracia refira-se à igualdade de oportunidade para todos. A democracia é vista como a capacidade de adaptar o aluno para a ascensão social por meio da competição, sem questionar a lógica da sociedade. Para mais dados sobre a Pedagogia Nova ver: Meksenas, 1993 e Saviani, 1993.

³ Voltada basicamente para a formação e rápida profissionalização de mão-de-obra, rápida capacitação de trabalhadores, esse tipo de pedagogia de linha profissionalizante ocultava um desejo de evitar ao máximo que a escola fosse local de debate e questionamento da vida nacional.



regime militar), com algumas exceções, grande parte da discussão acerca da educação girou em torno da desigualdade social, da diferença de classes e da luta contra a opressão social e pela liberdade do aluno.

A busca pela destituição da tradicional prática educacional "domesticadora" (Meksenas, 1993, p. 78) em favor de uma prática onde as relações políticas estivessem presentes – permitindo o surgimento de uma "Pedagogia do Oprimido" (Gadoti, 1991; Meksenas, 1993),⁴ ou mesmo, em uma proposta mais radical, de uma "Pedagogia do Conflito"⁵ (Gadoti, 1991, p. 53) – avançou ao definir o ensino como um ato político, propondo assim uma pedagogia voltada para a politização do ensino, com o estabelecimento de uma relação dialética entre docentes e alunos, antecedida pela autonomia da escola.

Ainda hoje, a preocupação com a massificação da educação em prol de um modelo econômico neoliberal (Ramirez, 1998; Connel, 1995; Torres, 1995) e o reconhecimento da necessidade de adequação do ensino à realidade dos alunos (Rodrigues, 1991, p. 33) esbarram na formulação de um modelo, cuja maior preocupação está centrada na redução das desigualdades sociais e econômicas impostas por um padrão de produção excludente em sua natureza. Desse modo, mesmo entre as diversas pedagogias progressistas, as propostas de igualdade social para negros sempre estiveram atreladas às saídas universalistas, e, as perspectivas de ascensão social para esse grupo, de modo paradoxal ao que defende as próprias propostas progressistas, são vistas como processos individuais.

Tudo se passa como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária, onde os grandes vilões da história, em termos de acesso diferencial à educação, são as desigualdades de classe e *status* socioeconômico (Hasenbalg, Silva, 1990, p. 6).

Mesmo as teorias clássicas sobre a educação, produzidas em outros campos do saber intelectual como a Sociologia, mais especificamente as teorias de Althusser (1970) e Bourdieu e Passeron (1975), são utilizadas no Brasil sem uma prévia contextualização quanto à sua aplicabilidade diante da evidente discrepância social resultante das desigualdades raciais.

⁴ Expressão desenvolvida por Paulo Freire, como uma Pedagogia crítica à tendência conservadora.
⁵ Partindo da tese central de que: "a história da educação brasileira é a história da educação do colonizador. A pedagogia do colonizador forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador" (Gadoti, 1991, p. 53), o autor propõe mais do que uma revisão das práticas pedagógicas, a revisão da própria noção de pedagogia "noção inadequada, obsoleta e esdrúxula. A palavra 'pedagogia' exprime ainda, como o indica sua etimologia – 'a condução das crianças' – numa época em que o adulto e o próprio educador precisam ser educados" (Gadoti, 1991, p. 54), a fim de fazer da pedagogia um ato essencialmente político (p. 57).

Os atuais indicadores sociais produzidos tanto por órgãos oficiais de governo, como o IBGE, quanto por pesquisas acadêmicas alertam para a disparidade entre negros e brancos no sistema de ensino, revelando, assim, que as mudanças ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas, provocadas pela urbanização e industrialização aceleradas, não surtiram efeitos positivos para a população negra, ao contrário, ampliaram suas desvantagens, alocando-a nas piores posições no que se refere aos índices que refletem qualidade de vida, tais como mortalidade infantil, expectativa de vida ao nascer, oportunidades de mobilidade social, participação no mercado de trabalho e na distribuição de renda e educação.

Os negros brasileiros, ao contrário do que pensavam os defensores da teoria de que o crescimento econômico diminuiria as desigualdades sociais, presenciaram um quadro cada vez mais grave onde, gradativamente, ampliou-se a fronteira a ser atravessada para a obtenção de bons empregos, melhores salários e, conseqüentemente, melhores níveis de instrução.

Os dados particularmente referentes à educação mostravam que os negros repetiam mais as primeiras séries de ensino, evadiam mais da escola que os brancos para entrar mais cedo no mercado de trabalho, por conseguinte, em condições mais precárias, funcionando o segundo grau como uma barreira quase que intransponível para essa camada da população – onde menos de um por cento dos negros conseguia a façanha de entrar para a universidade (Teixeira, 1997, p. 1).

De modo paralelo, observa-se uma tentativa de explicar, sob diferentes aspectos, tanto a reprodução da discriminação dentro da escola, quanto os baixos índices, no que se refere à trajetória escolar (admissão; progressão e atraso escolar; repetências; e evasões), a partir da análise, sobretudo, de dois aspectos: o primeiro, diz respeito a aspectos de identidade, socialização e reprodução de estereótipos (Pinto, 1992; Figueira, 1990) – que apontam para a estrutura dos currículos escolares ao excluir da grade a história e cultura negra, "vistas como fontes de identidade racial positiva" (Hasenbalg, Silva, 1990, p. 6); a reprodução de estereótipos raciais nos livros didáticos e no comportamento de professores e dos próprios alunos; reprodução de um ideal de branquitude (Pinto, 1992; Figueira, 1990), onde os brancos são percebidos como tendo qualidades positivas em detrimento de qualidades negativas apontadas para negros – e, o segundo, a aspectos econômicos (Rosenberg, 1990), como a frequência em escolas de má qualidade, onde o aluno se concentraria por conta da segregação espacial/racial (Pinto, 1990) e a evasão escolar para entrada no mercado de trabalho.

A população pobre frequenta a escola pobre, os negros pobres frequentam escolas ainda mais pobres (...) toda vez que o sistema de ensino propicia uma diferenciação de qualidade, nas piores soluções, encontramos uma maior proporção de alunos negros (Rosenberg, 1990, p. 103).

Diante de um quadro que evidencia a desigualdade racial, e ao mesmo tempo a reproduz, adquire-se a certeza de que devem ser tomadas medidas voltadas para sua reversão. Essas medidas, chamadas ações afirmativas, cada vez mais aparecem no debate político e intelectual brasileiro como formas privilegiadas para a promoção da população negra.

2. Para superar as desigualdades: as ações afirmativas como estratégias de combate às desigualdades raciais no Brasil

Argumenta-se em favor da ação afirmativa como uma ação voltada para o combate à desigualdade racial que seu conceito e utilização envolve uma tentativa de compensar a população negra pela discriminação sofrida ou pela alocação nos patamares mais baixos, no que se refere aos índices sociais, como educação, distribuição salarial e habitação.

86

Sendo assim, em uma primeira instância, esse conjunto de ações compensatórias concentra suas forças na tentativa de correção da situação de desvantagem imposta aos negros historicamente e, em uma última instância, está direcionado para a promoção de uma sociedade democrática, a qual não pode ser atingida sem a igualdade.

Ação afirmativa é um conceito que indica que, a fim de compensar os negros e outras minorias (...) pela discriminação sofrida no passado, devem ser distribuídos recursos sociais como empregos, educação, moradias, etc. de forma tal a promover o objetivo social final da igualdade (Walters, 1995, p. 131).

Ou ainda:

AA é, pois, a denominação geral de uma ampla rede de programas destinados a superar os efeitos da discriminação passada, promover ações compensatórias e, assim, prover oportunidades iguais para grupos que foram historicamente discriminados de forma negativa (Ribeiro, 1997, p. 165-166).

Não se trata apenas de nivelar negros e brancos para que possam empreender uma justa competição. Apesar de considerar a existência de um vácuo entre a capacidade de disputa entre os dois grupos, compreende-se que as diferenças socioeconômicas entre ambos são geradas não somente pela falta de habilidades competitivas, mas também pela adoção de padrões seletivos desiguais, baseados em critérios racistas, que

explicam entre outras coisas, como negros com diploma universitário ganhavam um salário inferior ao dos brancos com diploma de segundo grau, para as mesmas funções (Walters, 1995).

Mais do que a prática antidiscriminatória, o conjunto de ações afirmativas irá, além de corrigir e/ou compensar atos discriminatórios passados ou presentes, prevenir novas ocorrências de discriminação por meio do estabelecimento de punições aos transgressores; da geração de múltiplos mecanismos de fiscalização e prevenção e de construção de agências de promoção social de segmentos discriminados (Ribeiro, 1997), ou seja, trata-se de criar uma sociedade de tal forma igualitária, onde todos tenham a chance de serem bem-sucedidos de acordo com seus esforços e habilidades (Glasser, 1998, p. 2).

Nesse sentido, a implantação de políticas de ação afirmativa deve ser acompanhada por uma ampla discussão sobre seus principais conceitos e mecanismos, pois, apesar de constituir-se como uma das mais importantes estratégias para o combate à desigualdade racial da segunda metade do século 20 – sendo vista mesmo como uma reforma social por alguns autores como Reskin (1997) –, tem associado ao seu significado várias idéias como diversidade, discriminação, multiculturalismo e, sobretudo, uma outra utilização muito corrente é a simplificação das ações afirmativas como "política de cotas".

Cria-se, com essas sobreposições, uma grande rede de discussões envolvendo críticos e defensores, que, ao utilizarem os mesmos conceitos, aumentam ainda mais o leque de mal entendidos que se formou ao redor do tema, tornando a ação afirmativa um *political football* (Reskin, 1997, p. 4), já que sua má compreensão permite o surgimento de uma espécie de politicagem, que, em alguma instância, advogaria contra o próprio ideal de ação afirmativa. Nesse duelo – que Hochschild (1998) chamou de "cultura de guerra" –, a confusão formada no campo do discurso da ação afirmativa favoreceria sua utilização devido não a seu fim de igualdade, mas ao poder político ao qual estaria relacionado.

No Brasil, muito tem sido escrito sobre a ação afirmativa, contudo, em grande maioria, os estudos desenvolvidos concentram-se em alguns pontos específicos: 1) analisam os reflexos do modelo norte-americano, mais especificamente das políticas de cotas; 2) consideram o caráter histórico e a constituição do preconceito no Brasil, e as possibilidades de ação afirmativa nesse contexto; 3) formulam análises legais sobre sua aplicabilidade, ou 4) finalmente, analisam os programas já existentes.

A plena compreensão da ação afirmativa pressupõe desenvolver igualmente outras reflexões, apontadas por Hochschild (1998) para o caso americano, mas que devem ser consideradas e adaptadas para o Brasil,

como por exemplo: qual critério deve-se utilizar para selecionar aqueles que serão admitidos, seja nas universidades, seja no mercado de trabalho? Qual a proporção de pessoas menos qualificadas em posições superiores a outras mais qualificadas, quando consideramos critérios raciais? Quais as principais diferenças entre as diversas iniciativas existentes, e qual o tratamento dado? Qual o tratamento dado a cada uma dessas iniciativas a seu público-alvo? O que acontece depois que uma pessoa é contratada ou é admitida via ação afirmativa? Qual a relação entre os beneficiados pela ação afirmativa e os não-beneficiados, quando compartilham um mesmo ambiente?

Os estudos realizados no Brasil mostram, ainda, que, apesar do reconhecimento oficial por parte do Estado brasileiro de práticas discriminatórias, existem entraves de outra ordem a serem resolvidos, impostos pela própria peculiaridade do racismo no País, como o fato de que muitos negros não relacionam sua situação desprivilegiada na sociedade aos atos de discriminação. Na realidade, por vezes, até mesmo afirmam desconhecer a existência de preconceito e, em muitos casos, desenvolvem, eles mesmos, uma imagem negativa de seu grupo racial; o que Santos (1996) chamou de "centopéia de duas cabeças", onde os negros sofrem e exercem a discriminação. Um outro problema a ser resolvido refere-se ao Brasil perceber-se como "o espelho dos outros", pois quando comparado com sociedades de tradição segregacionista como a americana e a sul-africana, é visto como um paraíso racial. Fato que é reforçado pela grande integração cultural do País, já que a absorção de modelos culturais africanos, especialmente a dança e a música, e a ascensão de alguns ícones pela via das artes e do esporte, obscurece a lacuna que existe no que se refere à integração social não-igualitária de negros e brancos. E, ainda, reforça a falsa idéia (Vieira, 2001) de que, de fato, artes e esportes (e uma reflexão mais detalhada nos permitirá ver que não se trata de artes e esportes em termos universais, mas sim daqueles considerados populares) configuraram-se como a principal – quando não é a única – via de ascensão para a população negra, em detrimento da educação formal (mecanismo que, de acordo com essa percepção, somente poderia ser acessado por uma elite, com mais recursos para tal empreitada).

A união entre a percepção de integração cultural e o surgimento de ícones negros associa-se ao que DaMatta (1997, p. 73) chamou de "reconhecimento simbólico do intermediário" – onde a constituição biofísica miscigenada da população brasileira, permite, diante de várias "colorações", ir de branco a negro com relativa facilidade –, e exibe um *melting pot* imaginário completamente integrado, e democraticamente racial, que ao difundir uma imagem de Brasil como uma "comunidade inter-racial" (Souza, 1997), constrói sobre esses alicerces a auto-estima nacional.

Nesse sentido, tendo-se realizado a integração, a culpa pela desigualdade social repousa na própria desigualdade social, quando não nos indivíduos (que dentro de uma ordem liberal, são vistos como incapazes de obter sucesso em um mundo em competição). Nessa lógica, não havendo desigualdades raciais, ações afirmativas são incoerentes e mesmo, discriminatórias, devendo-se atacar, com eficiência, os mecanismos que causam a desigualdade social.

Contudo, uma outra questão específica nos interessa, ainda pouco desenvolvida nos estudos brasileiros, mas creio ser de fundamental importância: *qual o contexto de políticas sociais onde propomos desenvolver ações afirmativas?* No Brasil, as discussões sobre as possibilidades de desenvolvimento dessas medidas têm se concentrado sobre as características da sociedade ou das próprias ações afirmativas, desconsiderando que devem – assim como qualquer análise sobre a legislação e os instrumentos formais de prevenção e sanção às práticas discriminatórias – incluir necessariamente uma análise do campo político onde se inserem.

3. Ação afirmativa como prática política

Para tal empreitada, antes de tudo, devemos observar que as ações afirmativas diferem em sua natureza: creio que devemos considerá-las tanto como *políticas de ação afirmativa* (emanadas do Estado e das diversas instituições e instâncias governamentais), quanto como *iniciativas de ação afirmativa* (criadas sobretudo pelas diversas formas de organização da sociedade civil), pois, por mais que conceitualmente estejamos lidando com uma mesma ação afirmativa, em sua dimensão prática, essa diferenciação tem conseqüências bem marcadas e fundamentais para uma maior compreensão desse mecanismo de combate às desigualdades raciais.

Ao promovermos essa cisão, uma dicotomia expressa pela relação *Estado/sociedade* evidencia-se e, a partir desse ponto, acredito que possamos investir em uma observação mais atenta das ações afirmativas dentro do contexto das políticas sociais.

Então, uma das principais constatações feitas ao se acompanhar o debate sobre as possibilidades de implementação de ação afirmativa no Brasil reflete-se no fato de que, embora haja um debate governamental acerca do tema (e, de fato, levantamentos feitos apontam para uma paridade entre as iniciativas da sociedade civil e as governamentais), sua efetivação, a princípio, somente foi levada adiante pela iniciativa civil, sobretudo na realização de cursos pré-vestibulares.

Tanto nos Estados Unidos como na África do Sul, ou nos demais países com experiências de ação afirmativa, a pressão dos movimentos anti-racistas obrigou o Estado a assumir o monopólio do combate oficial às desigualdades raciais. Ou seja, as ações afirmativas, desde cedo, configuraram-se como política social, e mesmo aquelas, inativas desenvolvidas pela sociedade civil, as chamadas *voluntary affirmative action*, posicionavam-se sob as determinações do Estado.

No Brasil, desde as décadas de 60/70, o movimento negro vem discutindo a relevância das ações afirmativas e organizando-se politicamente para pressionar sua adoção, contudo, o Estado brasileiro mostrava-se reticente até mesmo com relação a aceitar oficialmente a existência do racismo.

Diante desse painel, aparentemente intransponível, nas últimas décadas, as ações afirmativas tomaram corpo no seio da sociedade civil, com recursos próprios e à margem do controle estatal, o que, em um limite, dá às várias experiências brasileiras de ação afirmativa perfis e características totalmente diferenciados, permitindo, inclusive, em alguns casos, o hibridismo entre desigualdade racial e social, expresso pela categoria *carente*, utilizada por várias iniciativas.

A ação do Estado para a criação de *políticas de ação afirmativa* é, nesse sentido, ainda mais recente, e sucede as *iniciativas de ação afirmativa* da sociedade civil e, essa característica específica do Brasil deve ser observada atentamente, pois se cultura cívica e cidadania remetem-nos, em uma primeira instância, à discussão sobre democracia e participação social, como se encaixaria nessa discussão os caminhos tomados pela ação afirmativa no Brasil, não como uma política concretamente defendida e implementada pelo Estado, mas como uma iniciativa que cada vez mais toma parte no conjunto de ações da sociedade civil?

Por outro lado, qualquer análise sobre sociedade civil deve incorporá-la em seu sentido global, como uma noção que alcançou relevância com os ideais de modernidade do Pós-Revolução Francesa, e é trazida para discussão dentro de uma lógica moderna de Estado, com a emergência de uma *nova sociedade civil*, mais atuante e organizada politicamente.

Dessa forma, devemos nos perguntar se esse modelo que vem sendo desenvolvido no Brasil de combate às desigualdades raciais poderia refletir essa nova orientação no conceito de sociedade civil.

Por outro lado, cabe-nos analisar, igualmente, a natureza desse Estado promotor de políticas sociais, já que o surgimento das ações afirmativas contemporâneas é marcado pelo *Welfare State*, pois foi justamente nos Estados Unidos do pós-guerra, e mais precisamente, do pleno desenvolvimento do bem-estar social que a ação afirmativa tornou-se um dos principais instrumentos políticos de promoção da igualdade do século 20.

Embora já tivesse aparecido na legislação trabalhista de 1935 (*The National Labor Relations Act*) – que previa que um empregador que fosse encontrado discriminando sindicalistas ou operários sindicalizados teria de implementar ações com a finalidade de colocar as vítimas nas posições onde elas estariam, se não tivessem sido discriminadas (Guimarães, 1996; Andrews, 1997) –, foi na década de 60 que a perspectiva de ação afirmativa, agora com sólidas bases jurídicas, consolidou-se na sociedade americana; primeiro com a Ordem Executiva nº 10.925 (6 de março de 1961), do presidente Kennedy – que estabeleceu a Comissão Presidencial sobre Igualdade no Emprego – e, depois, com a decretação da *Lei dos Direitos Cíveis de 1964 (Ordem Executiva nº 11.246*, do presidente Lyndon Johnson), onde entre dez artigos que previam o combate à discriminação em várias áreas, encontrava-se o artigo VII, que proibia a discriminação no emprego.

Enquanto em 1935 a ordem regulava um universo de empresas com 25 empregados ou mais, ao mesmo tempo em que instituiu a Comissão de Igualdade de Oportunidades no Emprego, no Ministério da Justiça, a ordem de 1964 ampliava essa lei para os contratos federais estabelecendo o Programa do Escritório de Aplicação de Contratos Federais (Office of Federal Contract Compliance Program – OFCCP) no Ministério do Trabalho.

Deste modo, a ampliação do escopo, grupo-alvo e ação federal fica evidente, sobretudo no resumo do artigo VII, preparado pela Comissão de Direitos Cíveis dos Estados Unidos:

Empregadores, sindicatos e agências de emprego são obrigados a tratar todas as pessoas sem distinção de raça, cor, religião, sexo ou origem nacional. Esse tratamento deve ser dado em todas as fases do emprego, incluindo contratação, promoção, dispensa, aprendizado e outros programas de treinamento, e atribuição de tarefas (Bardolph apud Walters, 1995, p. 130).

Passamos de uma perspectiva extremamente individual para uma de lógica coletiva, pois não se trata mais de compensar uma vítima por danos causados pelo preconceito racial, mas compensar um grupo minoritário pelos efeitos da discriminação e mesmo evitar e prevenir outras manifestações de preconceito.

Torna-se importante perceber que a Lei dos Direitos Cíveis de 1964 é diretamente resultado do movimento dos direitos cíveis de 1960. E, amalgamando as reivindicações sociais e a ação do Estado, a institucionalização do combate às desigualdades raciais traz para as ações afirmativas, entendidas como política social, uma questão altamente vinculada aos ideais que norteiam e regulam os Estados democráticos contemporâneos, o princípio de equidade e a liberdade, entendida na forma de respeito aos direitos individuais.

Neste conjunto de medidas está, como pano de fundo, o *Welfare State*, Estado de Bem-Estar Social, Estado Provedor, ou Estado Bem-Feitor, que, ao tomar para si a responsabilidade sobre a organização e integração social, assume o controle da promoção de bem-estar para seus integrantes por meio da formulação de políticas de caráter social garantidoras da prestação de benefícios mínimos para todos.

É usual afirmar-se que, uma vez iniciada a interferência do Estado na regulação social, deflagra-se inexorável tendência à expansão do escopo dessa interferência, ainda que em ordem e ritmo variáveis de país para país, levando a uma convergência na produção estatal, mais ou menos uniforme de uma política de bem-estar, independente dos atributos políticos dos diversos países, embora vinculada à variação em seus respectivos níveis de riqueza (Santos, 1994, p. 13-14).

A esse "Estado máximo" (Demo, 1995, p. 10), fruto do aparentemente ideal casamento entre políticas social e econômica, cabia a "tarefa" de administrar o crescimento econômico garantindo industrialização, modernização e urbanização, ao mesmo tempo em que deveria, pelo monopólio administrativo da previdência e assistência, gerenciar os programas de proteção social, atrelando o bem-estar coletivo ao desenvolvimento econômico.

92

Teria havido mesmo um "círculo virtuoso" entre a política keynesiana e o *Welfare State*: aquela regula e estimula o crescimento econômico; este, por sua vez, arrefece os conflitos sociais e permite a expansão de políticas de corte social, que amenizam tensões e, no terceiro momento, potencializam a produção e a demanda efetiva (Draibe, Henrique, 1988, p. 55).

A década de 80 vai marcar um período de duras críticas a esse modelo de Estado, e não coincidentemente discute-se a crise das ações afirmativas, ao mesmo tempo em que se aponta para a crise do Estado de Bem-Estar Social e a ascensão do neoliberalismo. Todavia, são mínimos os trabalhos associando-as; reflete-se sobre as condicionantes para a crise das ações afirmativas, ainda sob um caráter circunscrito à sua própria dinâmica, ou então estritamente vinculado à ordem social e cultural, e opinião pública. Desconsidera-se que são políticas sociais e, como tais, sujeitas às orientações adotadas pelo Estado. Desse modo, igualmente, não é uma coincidência que o então presidente dos Estados Unidos Ronald Regan, ícone da ascensão neoliberal americana, ao criticar o *Welfare State* utilizava-se das expressões *quota queen* e *welfare queen* (Gillian, 1997, p. 43) para expressar a idéia de que as mulheres negras vivem do auxílio do governo,⁶ estabelecendo uma correlação direta entre o Estado provedor e as ações afirmativas.

⁶ Gillian, classificando esta atitude como uma "afrofobia", aponta para dados do *The Welfare Law Center*, onde se afirmava que, em 1996, a maior clientela feminina assistida pelo Estado era de raça branca.

Este quadro torna-se interessante para a análise das ações afirmativas no Brasil, pois, enquanto experimenta-se um gradual desaquecimento (e alguns vêem mesmo como um declínio) (Eastland, 1996; Leonard, 1997), mesmo no Brasil, quando parecia que novamente a ação afirmativa voltaria a ser discutida apenas nos nichos acadêmicos, o caso da reserva de vagas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) reacende o debate político e renova a percepção de que, cada vez mais, torna-se necessária a implantação de políticas de ação afirmativa no Brasil como um meio de compensar a população negra pelas dificuldades impostas durante séculos.

4. Algumas observações

Algumas reflexões devem ser feitas, algumas expressam certeza; outras, apenas observações. É certo que a adoção de um modelo de ação afirmativa no Brasil não pode ser feita tendo como parâmetro principal aquele desenvolvido em outros países, como nos Estados Unidos, até mesmo porque é certo também que o Brasil parece trilhar um caminho oposto, quando se compara às demais experiências desenvolvidas.

Contudo, apesar do pioneirismo das organizações da sociedade civil, existe um consenso não formalizado, mas defendido nos discursos dos atores envolvidos nesse debate, de que em uma situação ideal – que deve ser buscada por todos – o Estado (pelo seu óbvio papel coercitivo e promotor da ordem social e política; e, sobretudo pela possibilidade de formalização das reivindicações militantes) deva ser o principal criador e regulador das ações afirmativas.

Neste sentido, a busca por um modelo de ação afirmativa *made in Brazil* deve passar necessariamente pela compreensão da dinâmica das políticas sociais, pois, sendo orientadas pelo Estado, assim o são.

Por fim, cabe igualmente investir no estudo das características das relações Estado/sociedade no Brasil, pois estas historicamente construídas no confronto entre momentos de autoritarismo e de participação democrática, tornaram a luta social peculiar no Brasil e cujos reflexos podem ser encontrados na independência da sociedade civil, na implementação de ações afirmativas. Essa observação, nesse sentido, pode mostrar os caminhos a serem seguidos para o estabelecimento de uma estratégia de pressão.

Concluo acreditando que, ao lado das já citadas características subjetivas⁷ e objetivas⁸ do racismo no Brasil, um dos entraves mais evidentes no debate sobre a ação afirmativa está na dificuldade de operacionalizar com seus principais conceitos e compreender plenamente seu modo de funcionamento, o que, em um limite, alimenta o debate entre seus defensores e seus críticos e, por fim, informa negativamente a opinião pública, dificultando uma mobilização social plena. Assim, a inevitabilidade das ações afirmativas no Brasil depende igualmente da ampla compreensão de seus mecanismos e conceitos orientadores, de forma a retirá-la do campo de disputas políticas e, ao mesmo tempo, instrumentalizar as reivindicações sociais.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ANDREWS, George Reid. Ação Afirmativa: um modelo para o Brasil? In: SOUZA, Jessé. (Org.). *Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

94 | BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Zélia. *O Estado da Arte da Pesquisa sobre evasão e Repetência no Ensino de 1º Grau no Brasil (1971-1981): relatório de técnico*. Rio de Janeiro: Iuperj/Inep, 1982.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: PEDAGOGIA da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Vozes: Petrópolis, 1995.

DAMATTA, Roberto. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, Jessé. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

⁷ O mito da democracia racial, que leva à não-percepção da desigualdade racial – a discriminação velada.

⁸ Dificuldade no acesso e permanência no sistema formal de ensino, maior suscetibilidade ao ensino de baixa qualidade, conseqüentemente, a alocação nos níveis de menos status do mercado de trabalho – e quando há o acesso a esses níveis, percebe-se uma desigualdade salarial – além da situação de desvantagem em outros itens que refletem qualidade de vida, como habitação, saúde, expectativa de vida, taxas de mortalidade, exposição à violência, criminalidade, etc.

DEMO, Pedro. *Cidadania assistida e cidadania tutelada*. Campinas: Autores Associados, 1995.

DRAIBE, Sônia; HENRIQUE, Wilnês. "Welfare State", Crise e Gestão da Crise: um balanço da literatura internacional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 3, n. 6, fev. 1988.

EATSLAND, Terry. *Ending affirmative action: the case for color blind justice*. New York: Basics Books, 1996.

FIGUEIRA, Vera Moreira. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, v.18, 1990.

GADOTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

GILLIAM, Angela. O ataque contra a Ação Afirmativa nos Estados Unidos – Um ensaio para o Brasil. In: SOUZA, Jessé. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

GLASSER, Ira. Defending affirmative action in a hostile political climate. In: AMERICAN Civil Liberties Union. Freedom Network. Disponível em: <http://www.aclu.org/library/racism.html> Acessado em 1998.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentação pela ação afirmativa. *Revista Afro-Ásia*, Salvador, n. 18, 1996.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades Educacionais no Brasil. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, n. 73, maio 1990.

HOCHSCHILD, Jennifer. Affirmative action as culture war. In: THE CULTURAL territories of race: white and black boundaries. [S.l.]: Ed. Michele Lamont Russell Sage Foundation and University of Chicago Press, 1998.

LEONARD, Jonathan S. O impacto da antitendência dos Estados Unidos e a Ação Afirmativa na desigualdade social. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, fev. 1992.

RAMIREZ, Francisco O. Teorias da ascensão e triunfo da educação de massa. *Contemporaneidade e Educação*, v. 3, n. 3, mar. 1998.

RESKIN, Barbara. *Affirmative action in employment*. Washington: American Sociological Association, 1997.

RIBEIRO, Ronilda Yakemi. Políticas de Ação Afirmativa e a temática racial no projeto de educação para a paz. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). *Educação e os Afro-Brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Bahia: Novos Toques, 1997.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

ROSENBERG, Fúlvia. Segregação espacial na escola paulista. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, 1990

SANTOS, Hélio. Uma visão sistêmica das estratégias aplicadas contra a discriminação racial. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Ed. USP, Estação Ciência, 1996.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. São Paulo: Autores Associados, 1993.

SOUZA, Jessé. Multiculturalismo, racismo e democracia: por que comparar Brasil e Estados Unidos? In: SOUZA, Jessé. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

TEIXEIRA, Moema de Poli. Cor e ensino superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 21., 1997. *Anais...* [S.l.: s.n.], 1997.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: PEDAGOGIA da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Vozes: Petrópolis, 1995.

VIEIRA, José Jairo. *Paixão nacional e mito social: a participação do negro no futebol, profissionalização e ascensão social*. 2001. Tese (Doutorado) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

WALTERS, Ronald. O princípio da Ação Afirmativa e o progresso racial nos Estados Unidos. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, n. 28, out. 1995.

Ação afirmativa para negros(as)
nas universidades:
a concretização do princípio
constitucional da igualdade
Hélio Silva Júnior







Considerações preliminares

| 101

Segundo o disposto na norma do art. 206, inciso I, da Constituição Federal, reproduzida no enunciado do art. 3º, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a todos deve ser assegurada *"igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"* (grifo nosso).

A pretensão, pois, de desenvolver uma interpretação sistemática e teleológica da Constituição de 1988, voltada para os aspectos jurídicos da interseção do sistema de ensino/igualdade racial, deve ter como marco inicial a indagação do conteúdo jurídico do princípio da igualdade – condição necessária para uma apreensão satisfatória do tema.

Como diria Norberto Bobbio, o exercício de interpretação demanda um olhar sobre a floresta, e não sobre a árvore, de sorte que não basta destacar uma regra específica referente à igualdade. Impõe-se cotejar tal regra com o regime constitucional da igualdade, isto é, considerá-la em conexão com as demais regras do sistema jurídico.

Breve digressão histórica

Engendrada pelas revoluções burguesas dos séculos 17 e 18, a juridicização da igualdade institucionalizou o postulado igualitarista



derivado da ética cristã, segundo o qual todos os seres humanos são dotados da mesma dignidade.

As desigualdades, advertia Rosseau no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, não refletiriam atributos congênitos de tais ou quais grupos, mas sim construções socialmente produzidas, racionalmente explicáveis, e, em alguma medida, controláveis pela ação do Estado.

A igualdade de todos perante Deus foi então traduzida, em termos jurídicos, pela igualdade de todos perante a lei, assinalando a recriação social ao *Ancien Régime*, alicerçado fundamentalmente em privilégios de nascimento e de classe.

Assim, em sua fase embrionária, o direito de igualdade figura como antítese dos privilégios, reivindicando a igual dignidade dos humanos, e, em consequência, impondo ao Estado o dever de editar regras gerais e impessoais, não-individuadas, ancorado no pressuposto de que as aptidões intelectuais, a capacidade, o mérito de cada um constituiria requisito único a partir do qual seriam distribuídos os bens e as vantagens, e com base no qual floresceriam e se desenvolveriam as potencialidades humanas. A sociedade de privilégios transmuda-se, então, ao menos no plano estritamente formal, em sociedade meritocrática.¹

102 | Uma digressão histórica do princípio da igualdade irá nos informar que, durante um longo período, e ainda nos nossos dias, o termo igualdade foi entendido não como antítese da desigualdade, mas, como se poderia supor em princípio, da discriminação.

Igualdade e discriminação figurariam, portanto, como palavras antônimas, exprimindo conceitos antagônicos, contraditórios, antitéticos. Confirma esta afirmação o fato de que o *caput* do art. 5º da Constituição vigente, tal como nas Constituições de 1967 e 1969, encontra inspiração no Texto Constitucional de 1934, cujo enunciado isonômico é acompanhado de vedações que apuram e decompõem seu significado, acentuando-o: "sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso, convicções políticas", assinalando a repulsa constitucional à utilização de atributos da pessoa como fatores de discriminação.

Não será supérfluo registrar que referida repulsa deita raízes em definições de lei que remontam ao século 5, ao *Corpus Iuris Civilis*, de Justiniano, dentre as quais se destacam as proposições de Papiniano, "*lex est commune praeceptum*" ("a lei é preceito comum"),² e de Ulpiano,

¹ Postulado segundo o qual a distribuição das posições sociais deve ter como base, exclusivamente, as aptidões intelectuais, a capacidade individual.

² Papiniano, L. 1. *Digesto de Legibus (Das Leis)*.

"*iura non in singulas personas, sed generaliter constituuntur*" ("os direitos são constituídos não para cada pessoa, mas de modo geral"),³ do que deriva o conceito de regra de direito geral e impessoal (ou abstrata), voltada para a satisfação de interesses não-individuados – um postulado que, afinal, fomentou as célebres revoluções burguesas dos séculos 17 e 18.

Destarte, igualdade denotaria não fazer distinção, não discriminar, o que resulta, pelo ângulo da gramática, que o substantivo abstrato *igualdade* equivaleria ao substantivo concreto negado *não discriminação*, donde se deduz que o princípio da igualdade seria densificado por um conteúdo essencialmente negativo, uma obrigação negativa, abstencionista, passiva: não-discriminar.

Não obstante esta gênese do conteúdo jurídico da igualdade, a experiência jurídica e a história das democracias contemporâneas certificaram a insuficiência, senão a falácia do princípio da não discriminação no enfrentamento da problemática da discriminação, daí porque se passou a exigir uma postura ativa, pró-ativa do Estado na promoção da igualdade racial.

É a história, portanto, que atesta a insuficiência de uma atitude estatal negativa, abstencionista, no sentido de não discriminar, como de resto demonstra a inutilidade das declarações solenes de repúdio ao racismo. Noutros termos: numa sociedade como a brasileira, desfigurada por séculos de discriminação generalizada, não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis. Vale dizer, incumbe ao Estado esforçar-se para favorecer a criação de condições que permitam a todos se beneficiar da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta. A isso se dá o nome de *ação afirmativa*, ou ação positiva, compreendida como comportamento ativo do Estado, em contraposição à atitude negativa, passiva, limitada à mera intenção de não discriminar.

A nota característica da promoção da igualdade, portanto, distingue-se por um comportamento ativo do Estado, em termos de tornar a igualdade formal em igualdade de oportunidade e tratamento, o que é, insistimos, qualitativamente diferente da cômoda postura de não discriminar.

Ação afirmativa na Constituição de 1988

Expressando inédito reconhecimento jurídico-institucional da gravidade da problemática da discriminação nos mais diversos quadrantes

³ Ulpiano, L. 3. § 4. *Digesto de Iureiurandi (Do Juramento)*.

do convívio em sociedade, a Constituição de 1988, refletindo a pressão das entidades populares (Silva, 1997) no processo constituinte, consagrou um amplo leque de enunciados destinados à repressão da discriminação e à promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento.

Mesmo um exame superficial da Carta de 1988, marco jurídico do processo de democratização da sociedade brasileira, irá revelar algo que poderíamos denominar de catálogo constitucional de fatores de *discrímén*, isto é, um elenco de atributos dos indivíduos, recolhidos da realidade social e apontados pelo Constituinte de 1988 como fatores de discriminação, como fontes de desigualação na distribuição de direitos e oportunidades. Entre estes fatores de *discrímén*, podemos destacar a origem (art. 3º, IV); cor ou raça (arts. 3º, IV, 4º, VIII, 5º, XLII, e 7º, XXX); sexo (arts. 3º, IV, 5º, I, e 7º, XXX); idade (arts. 3º, IV, e 7º, XXX); estado civil (7º, XXX); porte de deficiência (art. 7º, XXXI, 227, II); credo religioso (art. 5º, VIII); convicções filosóficas ou políticas (art. 5º, VIII); tipo de trabalho (art. 7º, XXXII); e natureza da filiação (art. 227, § 6º).

Ainda no plano das normas constitucionais, não se pode olvidar que no dispositivo do art. 5º, inciso XLI, a Lei Maior consigna a punição de "qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais".

Há que se assinalar que o aludido preceito constitucional prevê que a lei punirá não todas e quaisquer discriminações, mas apenas e tão-somente aquelas discriminações que atentem contra os direitos e liberdades fundamentais. Uma tal consideração ganha relevância quando verificamos que, especialmente no plano das relações de trabalho, a Constituição vigente (adiante trataremos das normas infraconstitucionais), correlaciona igualdade e discriminação em duas fórmulas distintas, complementares e enlaçadas em concordância prática:

1. proíbe e sanciona a discriminação naquelas circunstâncias em que sua ocorrência produziria desigualação e, de outro lado;
2. prescreve discriminação como forma de compensar desigualdade de oportunidades, ou seja, quando tal procedimento se faz necessário para a promoção da igualdade.

Este significado binário, evitar desigualação versus promover a igualação, atribui ao princípio da igualdade dois conteúdos igualmente distintos e complementares:

1. um conteúdo negativo, que impõe uma obrigação negativa, uma abstenção, um papel passivo, uma obrigação de não-fazer: não discriminar; e

2. um conteúdo positivo, que impõe uma obrigação positiva, uma prestação, um papel ativo, uma obrigação de fazer: promover a igualdade.

Como corolário, este mesmo sistema disciplina duas modalidades de discriminação: uma discriminação negativa, ilícita, por isso vedada, intitulada por Seabra Fagundes (1955) como discriminação injusta; outra, positiva, lícita, pelo que é prevista textualmente na Carta de 1988, designada pela Constituição Sul-Africana⁴ como discriminação justa.

O princípio da não discriminação (o aspecto repressivo)

Já o Preâmbulo da Constituição Federal consigna o repúdio ao preconceito;⁵ o art. 3º, IV, proíbe o preconceito e qualquer outra forma de discriminação (de onde se poderia inferir que preconceito seria espécie do gênero discriminação); o art. 4º, VIII, assinala a repulsa ao racismo no âmbito das relações internacionais; o art. 5º, XLI, prescreve que a lei punirá qualquer forma de discriminação atentatória dos direitos e garantias fundamentais; o mesmo art. 5º, XLII, criminaliza a prática do racismo; o art. 7º, XXX, proíbe diferença de salários e de critério de admissão por motivo de cor, dentre outras motivações, e finalmente, o art. 227, atribui ao Estado o dever de colocar a criança a salvo de toda forma de discriminação e repudia o preconceito contra portadores de deficiência.

Esta dimensão negativa, digamos assim, do direito de igualdade, traduzida na sanção estatal das práticas discriminatórias injustas, resultou, desde a promulgação da Constituição vigente, na edição de um pequeno leque de normas infraconstitucionais, leis ordinárias destinadas a coibir, a sancionar, a punir a discriminação injusta.

Assim, podemos assinalar:

- a Lei nº 7.716/89, a denominada Lei Caó, que criminaliza a discriminação fundada em raça, cor, etnia, religião ou procedência

⁴ Art. 9º, item 5, da Constituição da República da África do Sul, de 11 de outubro de 1996.

⁵ Trata-se de uma evidente impropriedade semântica, uma vez que o preconceito, uma categoria psicológica, designa elementos volitivos e/ou afetivos situados na esfera da liberdade interior do indivíduo, no terreno da subjetividade, da liberdade de opinião e de pensamento, sendo insuscetível, portanto, de regramento jurídico – ao menos no Estado Democrático de Direito. Com base nesse entendimento arriscamos afirmar que ao empregar o termo preconceito, a *voluntas legislatoris*, a vontade do legislador pretendeu significar discriminação, esta sim, uma conduta passível de sanção estatal.

nacional, e, especificamente nos seus artigos 3º e 4º, sanciona a discriminação no acesso a qualquer cargo da administração direta, indireta, e nas concessionárias de serviço público, como também no acesso a emprego em empresa privada;

- a Lei nº 7.853/89, que criminaliza a discriminação no acesso a qualquer emprego público ou emprego privado fundada em porte de deficiência;
- a Lei nº 8.842/94, que proíbe a discriminação contra a pessoa idosa, assinalando que, para efeitos legais, considera-se idosa a pessoa maior de sessenta anos; e
- a Lei nº 9.029/95, que pune a exigência de atestados de gravidez e outras práticas discriminatórias baseadas em sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar ou idade, no acesso ou no rompimento da relação de trabalho.

Não obstante a existência destas leis penais, ao analisarem a intersecção entre direito e práticas discriminatórias no Brasil, invariavelmente agregando à disciplina jurídica as contribuições de ciências como a Sociologia, a Economia, a Psicologia e outras, os raros e emergentes estudiosos que se ocuparam do tema, concordam quanto ao fato de que a inscrição do princípio da não discriminação e a existência de leis punitivas, têm sido insuficientes para estancar a reprodução de práticas discriminatórias na sociedade brasileira.

Assim é que a dimensão factual, empírica, do direito de igualdade, à luz dos estudos sobre discriminação nas relações cotidianas, revela flagrante violação de, pelo menos, dois de seus conteúdos jurídicos fundamentais: igualdade na fruição de direitos e igualdade na aplicação da lei.

Aqui emerge o fosso, um hiato que distancia o repúdio legal à discriminação das persistentes práticas públicas e privadas, institucionais e/ou individuais, no mais das vezes silenciosas e informais, que resultam em violações de direito fundadas em raça/cor, etnia, sexo/gênero, idade, estado civil, orientação sexual, ou porte de deficiências, nas relações de trabalho e outros quadrantes, há décadas denunciadas pelos movimentos sociais, e hoje sobejamente demonstradas por estatísticas produzidas, inclusive, por centros governamentais de pesquisas.

Na esfera dos instrumentos promocionais da igualdade, examinados adiante, a norma jurídica faz mais do que reprimir a discriminação: ela ocupa-se da educação para a tolerância, do condicionamento de comportamentos, adota o princípio aristotélico da justiça distributiva,⁶ prescreve incentivos para a promoção da igualdade, busca evitar a ocorrência da discriminação.

⁶ Segundo o qual uma regra é igualitária quando trata desigualmente os desiguais (Bobbio, Matteucci, Pasquino, 1986).

Trata-se, como prevêem alguns dos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, de uma verdadeira política de promoção da igualdade, que ainda carece, contudo, de efetiva implementação.

O princípio da promoção da igualdade (o aspecto promocional)

A dimensão positiva do princípio da igualdade encontra sustentação em três espécies de regras constitucionais.

A primeira, de teor rigorosamente igualitarista, de alta densidade semântica, atribui ao Estado o dever de abolir a marginalização e as desigualdades, destacando-se, entre outras:

Art. 3º, III – erradicar a (...) marginalização e reduzir as desigualdades sociais (...)

(...)

Art. 23, X – combater (...) os fatores de marginalização;

(...)

Art. 170, VII – redução das desigualdades (...) sociais; (...)

Já uma segunda espécie de regras fixa textualmente prestações positivas destinadas à promoção e integração dos segmentos desfavorecidos, merecendo realce:

Art. 3º, IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

(...)

Art. 23, X – combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;

(...)

Art. 227, II – criação de programas (...) de integração social dos adolescentes portadores de deficiência; (...)

Vale sublinhar que, em referência ao aludido art. 3º, situado no rol dos Objetivos Fundamentais da República, José Afonso da Silva (1999) qualifica-o como princípio que implica uma prestação positiva do Estado, mesmo porque o verbo promover designa, segundo Ferreira (1986), "dar impulso a; trabalhar a favor de; favorecer o progresso de; fazer avançar; fomentar, ser a causa de; causar, gerar, provocar, originar".

Por último, mas não em último lugar, temos as normas que textualmente prescrevem discriminação, discriminação justa, como forma de compensar desigualdade de oportunidades, ou, em alguns casos, de fomentar o desenvolvimento de setores considerados prioritários, devendo ser ressaltadas:

Art. 7º, XX – proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;

(...)

Art. 37, VIII – a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão;

(...)

Art. 145, § 1º – Sempre que possível, os impostos terão caráter pessoal e serão graduados segundo a capacidade econômica do contribuinte (...);

(...)

Art. 170, IX – tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sua sede e administração no País;

(...)

Art. 179 – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, dispensarão às microempresas e às empresas de pequeno porte, assim definidas em lei, tratamento jurídico diferenciado, visando a incentivá-las pela simplificação de suas obrigações administrativas, tributárias, previdenciárias e creditícias, ou pela eliminação ou redução destas por meio de lei.

Há mais. Direcionando-se o foco para o plano das normas infraconstitucionais, destacam-se:

- o Decreto-Lei nº 5.452/43 (CLT), que prevê, em seu art. 354, cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas;
- o Decreto-Lei nº 5.452/43 (CLT), que estabelece, em seu art. 373-A, a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualação de direitos entre homens e mulheres;
- a Lei nº 8.112/90, que prescreve, em seu art. 5º, § 2º, cotas de até 20% para os portadores de deficiência no serviço público civil da União;
- a Lei nº 8.213/91, que fixou, em seu art. 93, cotas para os portadores de deficiência no setor privado;⁷
- a Lei nº 8.666/93, que preceitua, em seu art. 24, inc. XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência e;
- a Lei nº 9.504/97, que preconiza, em seu art. 10, § 2º, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias. A respeito das referidas cotas para mulheres, assim se manifestou o Tribunal Superior Eleitoral: "Vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidas por candidaturas de mulheres. Tal texto do parágrafo 3º do art. 11 da Lei

⁷ Compreendida como reserva sistemática de acesso.

nº 9.100/95, não é incompatível com o inciso I do art. 5º da Constituição"⁸ (TSE – Recurso Especial no 13759 – Rel. Nilson Vital Naves - j. 10.12.96);

- a Lei n. 10.678, de 23 de maio de 2003, que "Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências".

Assim é que a Constituição de 1988 e seus desdobramentos infraconstitucionais passaram a prescrever uma nova modalidade de discriminação, a discriminação justa, o que resultou num alargamento substantivo do conteúdo semântico do princípio da igualdade, bem como na ampliação objetiva das obrigações estatais em face do tema.

Reside no próprio Texto Constitucional, insistimos, o critério distintivo da discriminação, aquele critério que demarca as duas espécies de discriminação disciplinadas pela Constituição Federal: uma contrária e a outra conforme o princípio da igualdade, de modo que, não sendo atentatória dos direitos e liberdades fundamentais, a discriminação é plenamente admitida no sistema jurídico brasileiro.

A conformidade da ação afirmativa com os atos e tratados internacionais ratificados pelo Brasil

A legalidade do emprego da cor/raça como critério para a distribuição de direitos e oportunidades contabiliza amplo respaldo no direito internacional.

O ordenamento jurídico brasileiro, recepcionando os tratados internacionais, é verdadeiramente pródigo no tocante à existência de regras favoráveis a uma tal medida. Um diploma normativo, em especial, registra atributos de interesse mais imediato: referimo-nos à Convenção Internacional pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial,⁹ ratificada pelo Brasil no final dos anos 60.

Norma do art. 1º, item 4, do aludido tratado internacional, preceitua que

Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam,

⁸ A Lei nº 9.504/97 derogou a nº 9.100/95, primeiro diploma legal a prever cotas nas candidaturas partidárias.

⁹ Promulgada pelo Decreto no 65.810, de 8 de dezembro de 1969.

em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos.

Vale notar que, de acordo com a interpretação dada pelo Supremo Tribunal Federal à Constituição de 1988, os direitos emanados dos tratados internacionais (também denominados convenções, tratados federais) possuem paridade normativa com as leis de direito interno, de sorte que tratado internacional não apenas tem força de lei, é lei.

Tal como qualquer outra lei federal, o tratado internacional vincula, fixa direitos, deveres e obrigações para a União, Estados, Distrito Federal, municípios e, naturalmente, particulares.

Veja-se que a referida convenção emprega a expressão "medidas especiais" direcionadas para a igualização do exercício ou gozo de direitos e liberdades fundamentais, objetando a edição de direitos separados (leis diferentes para diferentes grupos) e preocupando-se com o caráter temporário daquelas medidas.

Medidas especiais, locução que encerra um conceito jurídico indeterminado, serão todas e quaisquer medidas necessárias para a igualização de direitos. Já no seu Preâmbulo, a convenção em tela prescreve a adoção de medidas práticas, de políticas de eliminação da discriminação, de medidas especiais e concretas, medidas positivas, medidas imediatas e eficazes, e medidas administrativas, além daquelas de natureza legislativa e judicial; devendo ser sublinhado que, no nosso vernáculo, o vocábulo medida designa, em síntese dicionarizada, uma providência, disposição, ação, enfim, indica um agir, fazer alguma coisa.

O *fazer alguma coisa* poderá traduzir-se, portanto, em medida de natureza legislativa, judiciária, administrativa, empresarial, educacional, pública ou privada.

Não há limites, e, por outro lado, a semântica daquela expressão, bem como sua extensão e alcance serão determinados pela luta de interesses, dentro e fora do Judiciário, na exata medida em que a norma seja invocada em defesa dos interesses das vítimas de discriminação.

Assim, no caso específico do acesso à educação, o próprio Estado brasileiro reconhece, por meio dos relatórios periódicos enviados às agências especializadas das Nações Unidas, as desvantagens educacionais experimentadas pela parcela negra da população brasileira, como decorrência, entre outros fatores, da discriminação racial.

Vejam os textos dos tratados ratificados pelo Brasil:

• Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial¹⁰

¹⁰ Promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969.

Artigo I. 1. Nesta Convenção, a expressão "discriminação racial" significará qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública.

2. Esta Convenção não se aplicará às distinções, exclusões, restrições e preferências feitas por um Estado-Parte nesta Convenção entre cidadãos e não-cidadãos.

3. Nada nesta Convenção poderá ser interpretado como afetando as disposições legais dos Estados-Partes, relativas a nacionalidade, cidadania e naturalização, desde que tais disposições não discriminem contra qualquer nacionalidade particular.

4. Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos.

• Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino¹¹

Art. 1. Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
- d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

Art 2. Para os fins da presente Convenção, a palavra "ensino" refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado.

Por último, mas não em último, a Declaração e o Programa de Ação deliberados na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a

¹¹ Promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968

Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata também devem servir de balizas para a implementação de uma política de promoção da igualdade racial no acesso ao ensino superior.

Projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional

Tramitam, somente no Congresso Nacional, 130 projetos de lei sobre a questão racial. Citaremos apenas dois dentre os que consideramos de maior importância:

1. PL 650/99, de autoria do senador José Sarney – Propõe a criação de 20% das vagas para negros e pardos em todas as faculdades do Brasil, e também em concursos públicos. O método de classificação racial será o da autoclassificação. O projeto já foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça do Senado, devendo, agora, ser submetido à apreciação do Plenário, ou então, conforme entendem alguns senadores, ser enviado para apreciação da Câmara;
2. PL 3.198/00 do deputado Federal Paulo Paim – Trata do Estatuto da Igualdade Racial, que estabelece: a) 20% no mínimo de cotas para negros nas universidades públicas; b) nas empresas com mais de 20 funcionários; c) em concursos públicos federais, estaduais ou municipais. Estabelece ainda: d) pelo menos 30% das vagas dos partidos e coligações para negros; e) 25% no elenco de filmes e programas de TV; f) 40% para as campanhas publicitárias; g) indenização de R\$ 102 mil, a título de reparação a cada um dos afrodescendentes; h) inclusão da disciplina História Geral da África e do negro no Brasil, no currículo obrigatório de todas as escolas de ensino público ou privado; i) criação da Ouvidoria permanente no âmbito da Câmara dos Deputados em defesa da igualdade racial; j) assegura aos quilombolas a propriedade definitiva de suas terras.

Para o encaminhamento do aludido "Estatuto", a mesa da Câmara dos Deputados criou uma Comissão Especial, composta por todos os partidos com assento na Casa.

Nota deve ser dedicada para registrar que até há bem pouco tempo os projetos de lei preocupados com políticas de promoção da igualdade racial tendiam a naufragar logo no início do processo legislativo, quando eram submetidos à apreciação das Comissões de Constituição e Justiça. O argumento invariavelmente invocado era o de que propostas de "cotas" seriam incompatíveis com o princípio da

igualdade enunciado da Constituição Federal. No entanto, tratava-se de argumentos menos jurídicos, e sobretudo ideológicos, ademais, um exame do sistema jurídico brasileiro revela que políticas de promoção da igualdade não representam nenhuma novidade na experiência jurídica brasileira.

Cotas no vestibular – uma experiência que remonta aos anos 60 do século passado

No dia 3 de julho de 1968, o Congresso Nacional aprovava a Lei nº 5.465, atualmente revogada, que "dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola".

O art. 1º dessa lei apresentava a seguinte redação:

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

Devemos lembrar ainda que, desde os anos 70, o Brasil é signatário de acordos de cooperação científico-tecnológica com países africanos. Por meio desses acordos, os estudantes são selecionados nos seus países de origem e ingressam nas melhores universidades brasileiras sem passarem pelo discutível crivo do vestibular.

A chamada "Lei do Boi"¹² e a experiência de ingresso diferenciado de estudantes africanos atestam que o verdadeiro mérito é aquele mensurável no desempenho dos alunos, no decorrer do curso, e não na ante-sala das universidades.

Decerto, a proposta de ação afirmativa destinada a impulsionar o ingresso de estudantes negros nas universidades, que nada tem de novo, visa corrigir uma desigualdade histórica, superar a cota de 100% para brancos e permitir que os talentos e potencialidades possam, em igualdade de condições, ser revelados, com base na *performance* que negros e brancos apresentem em sala de aula.

Que venha o mérito!

¹² Agradeço ao professor doutor Valter Silvério, da Universidade Federal de São Carlos, responsável pela descoberta e resgate desse diploma normativo.

Referências bibliográficas

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Tradução de Carmen C. Varrialle et al. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

FAGUNDES, Miguel Seabra. O princípio constitucional da igualdade perante a Lei e o Poder Legislativo. *Revista dos Tribunais*, n. 235, 1955.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 1999. p. 358.

SILVA, Kátia Elenise Oliveira da. *O papel do direito penal no enfrentamento da discriminação*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. p. 87.

Políticas de ação afirmativa
em benefício da população negra
no Brasil: um ponto de vista
em defesa de cotas
Kabengele Munanga





Um breve histórico

| 117

As chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia anti-racista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de "*equal opportunity policies*", ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias. Nos Estados Unidos, onde foram aplicadas desde a década de 60, elas pretendem oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. Por exemplo: os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando à inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar, em seus programas, uma certa porcentagem para a participação dos negros. No mesmo momento, programas de aprendizado de tomada de consciência racial foram desenvolvidos, a fim de

levar a reflexão aos americanos brancos, na questão do combate ao racismo (Munanga, 1999, p. 79-94).

Qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista. Nesse sentido, a política de ação afirmativa nos Estados Unidos tem seus defensores e seus detratores. Foi graças a ela que se deve o crescimento da classe média afro-americana, que hoje atinge cerca de 3% de sua população, sua representação no Congresso Nacional e nas Assembléias estaduais; mais estudantes nos liceus e nas universidades; mais advogados, professores nas universidades, inclusive nas mais conceituadas, mais médicos nos grandes hospitais, e profissionais em todos os setores da sociedade americana. Apesar das críticas contra a ação afirmativa, a experiência das últimas quatro décadas nos países que a implementaram não deixam dúvidas sobre as mudanças alcançadas (James, 1993).

Argumentos em favor das cotas para a população negra no Brasil

As experiências feitas pelos países que convivem com o racismo poderiam servir de inspiração ao Brasil, respeitando as peculiaridades culturais e históricas do racismo à moda nacional. Podemos, sem copiar, aproveitar das experiências positivas e negativas vivenciadas por outros para inventar nossas próprias soluções, já que estamos sem receitas prontas para enfrentar nossas realidades raciais.

Vozes eloqüentes, estudos acadêmicos recentes, qualitativos e quantitativos, realizados pelas instituições de pesquisas respeitadíssimas como o IBGE e o Ipea, não deixam dúvida sobre a gravidade gritante da exclusão do negro, isto é, pretos e mestiços na sociedade brasileira. Fazendo um cruzamento sistemático entre a pertença racial e os indicadores econômicos de renda, emprego, escolaridade, classe social, idade, situação familiar e região ao longo de mais de 70 anos desde 1929, Ricardo Henriques chega à conclusão de que "no Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para brancos e de exclusão e desvantagem para os não-brancos. Algumas cifras assustam quem tem preocupação social aguçada e compromisso com a busca de igualdade e equidade nas sociedades humanas".

- Do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais.
- Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros.
- Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros (Henriques, 2001).

Deduz-se dessa pesquisa que, se por um milagre os ensinamentos básico e fundamental melhorassem seus níveis para que os seus alunos pudessem competir igualmente no vestibular com os alunos oriundos dos colégios particulares bem abastecidos, os alunos negros levariam cerca de 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos. Isso, supondo que os brancos ficassem parados em suas posições atuais esperando a chegada dos negros, para junto caminharem no mesmo pé de igualdade. Uma hipótese improvável, ou melhor, inimaginável. Os *lobbies* das escolas particulares, cada vez mais fortes, deixarão os colégios públicos subirem seu nível de ensino tendo, como consequência, a redução de sua clientela majoritariamente oriunda das classes sociais altas e médias e a diminuição de seus lucros? Quanto tempo a população negra deverá, ainda, esperar por essa igualdade de oportunidade de acesso e permanência num curso superior ou universitário gratuito e de boa qualidade?

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e outros são discriminados duas vezes pela condição racial e socioeconômica, as políticas ditas universais, defendidas, sobretudo, pelos intelectuais de esquerda e pelo ex-ministro da Educação Paulo Renato, não trariam as mudanças substanciais esperadas para a população negra. Como disse Habermas, o modernismo político nos acostumou a tratar igualmente seres desiguais, em vez de tratá-los de modo desigual. Daí a justificativa de uma política preferencial, no sentido de uma discriminação positiva, sobretudo quando se trata de uma medida de indenização ou de reparação para compensar as perdas de cerca de 400 anos de defasagem no processo de desenvolvimento entre brancos e negros. É nesse contexto que colocamos a importância da implementação de políticas de ação afirmativa, entre as quais a experiência das cotas, que, pelas experiências de outros países, afirmou-se como um instrumento veloz de transformação, sobretudo no domínio da mobilidade socioeconômica, considerado como um dos aspectos não menos importante da desigualdade racial.

A questão fundamental que se coloca é como aumentar o contingente negro no ensino universitário e superior de modo geral, tirando-o da situação de 2% em que se encontra depois de 114 anos de abolição em relação ao contingente branco que, sozinho, representa 97% de brasileiros universitários. É justamente na busca de ferramentas e de instrumentos apropriados para acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra que se coloca a proposta das cotas apenas como um instrumento ou caminho, entre

tantos, a serem incrementados. Por que, então, a cota e não outros instrumentos e que instrumentos? Numa sociedade racista, na qual os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória confirma-se, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso e permanência nos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à "casta" branca da sociedade. O uso desse instrumento seria transitório, esperando o processo de amadurecimento da sociedade global na construção de sua democracia e plena cidadania. Paralelamente às cotas, outros caminhos a curto, médio e longo prazos projetados em metas poderiam ser inventados e incrementados. Tratando-se do Brasil, um país que desde a abolição nunca assumiu seu racismo, condição *sine qua non* para pensar em políticas de ação afirmativa, os instrumentos devem ser criados pelos caminhos próprios ou pela inspiração dos caminhos trilhados por outros países em situação racial comparável.

Reações absurdas e inimagináveis vieram dos setores informados e esclarecidos que geralmente têm voz na sociedade brasileira. "Que absurdo, reservar vagas para negros", o que caracterizam como uma injustiça contra alunos brancos pobres. "Aqui somos todos mestiços", quer dizer que, no Brasil, não existem mais nem negros, nem brancos, nem índios, nem japoneses, por causa do alto grau de mestiçamento. "Aqui, não estamos nos Estados Unidos para impor soluções que nada têm a ver com nossa realidade genuinamente brasileira", etc. Vejam que se deixa de discutir uma questão social que, como apontam as estatísticas das pesquisas do IBGE e Ipea, é caracterizada por uma desigualdade racial brutal e gritante. Por que isso? Parece-me que o imaginário coletivo brasileiro está ainda encoberto pelo mito de democracia racial.

Não era possível imaginar as propostas de ação afirmativa num país onde há pouco tempo se negava os indícios de preconceitos étnicos e de discriminação racial. Em dezenas de anos, os movimentos sociais negros lutaram duramente para arrancar, da voz oficial brasileira, a confissão de que esta sociedade é também racista. Embora o racismo esteja ainda muito vivo na cultura e no tecido social brasileiro, a voz oficial reagiu há pouco tempo aos clamores dos movimentos negros, como bem ilustrado pelo texto do *Relatório do Comitê Nacional para a Reparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada em Durban, África do Sul, no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. Nesse relatório, no que tange às propostas em benefício da "comunidade" negra:

... a adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para a superação da desigualdade. Tais medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva, prescritas na Constituição de 1988, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimentos de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes dos quilombos, – adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas (Brasil, 2001, p. 28-30).

Infelizmente, comparativamente ao avanço constatado nesse relatório, os três candidatos principais ao posto de presidente da República nas eleições de 2002 não mostraram uma postura clara e firme sobre esse problema, ou adotaram a estratégia de desinformação, ora para não se comprometerem com a população negra, ora para não perderem seus eleitores no meio de racistas brancos, já que o importante para alguns deles era ser eleito presidente, a qualquer custo! O atrito entre o estudante negro Rafael dos Santos e o candidato Ciro Gomes, no debate que ocorreu em 7 de abril na UnB, não deixa dúvida sobre a estratégia do silêncio e da desinformação. Indagado sobre sua posição no que diz respeito às políticas de cotas para negros, o candidato desconversou dizendo que os negros não precisam que tenham "peninha deles", além de impedir que a palavra fosse franqueada ao estudante. Como explicar o silêncio, a incerteza e até mesmo a desinformação dos candidatos sobre uma questão tão importante para a vida e o futuro de mais de 70 milhões de brasileiros de ascendência africana? Estratégia ou resíduo perverso do mito de democracia racial que ainda ronda no inconsciente coletivo do brasileiro? Tudo é possível!

Ou, ainda, como pensa Habermas (1998, p. 285), a resistência do modernismo político que acostumou a tratar igualmente seres e grupos diferentes ou desiguais, em vez de tratá-los especificamente como diferentes desiguais. Visto desse ângulo, não vejo como tratar igualmente, falando de políticas públicas numa cultura e sociedade racista, os negros pobres e os brancos pobres, quando uns são duplamente discriminados e outros discriminados apenas uma vez.

O que me espanta muito não é tanto a reação popular, facilmente explicável. O que me surpreende é que as mesmas reações e os mesmos lugares comuns encontram-se na minha universidade, uma das mais importantes do Hemisfério Sul, em termos de produção de conhecimento científico e da reflexão crítica sobre as sociedades humanas. Nessa universidade, brotou a chamada Escola Sociológica de São Paulo, da qual participaram eminentes estudiosos como Florestan

Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Oracy Nogueira, João Baptista Borges Pereira e tantos outros que iniciaram os estudos sobre o negro, na ótica das relações raciais e interétnicas, rompendo com a visão apenas raciologista e culturalista de Nina Rodrigues e seus discípulos Arthur Ramos, entre outros.

Rebatendo e refutando algumas críticas contra as cotas para negros no Brasil

1. Dizem que é impossível implementar cotas para negros no Brasil, porque é difícil definir quem é negro no País por causa da mestiçagem, tendo como consequência a possibilidade da fraude por parte dos alunos brancos que, alegando sua afrodescendência pelo processo de mestiçagem, ocupariam o espaço destinado às verdadeiras vítimas do racismo. Em primeiro lugar, não acredito que todos os alunos brancos pobres possam cometer este tipo de fraude para ingressar na universidade pública, por causa da força do ideal do branqueamento ainda atuando no imaginário coletivo do brasileiro. Um racista essencialista, psicologicamente convencido da superioridade de sua "raça", não troca de campo com tanta facilidade. Muitos não aceitarão a troca, em nome do chamado orgulho da raça. Conscientes desta dificuldade, alguns recorrem aos falsos princípios de democracia advogando a introdução de uma flagrante injustiça contra brancos pobres, se o Brasil adotar cotas em favor da maioria de negros pobres. Se for fácil identificar os alunos brancos pobres, por que o seria tão difícil para os alunos negros pobres? Em segundo lugar, a identificação é uma simples questão de autodefinição, combinando os critérios de ascendência politicamente assumida com os critérios de classe social. Isto tem sido o critério ultimamente utilizado até pelos pesquisadores e técnicos no último recenseamento do IBGE. Ele vale tanto para os brancos quanto para os negros e para os chamados amarelos. Não vejo necessidade de recorrer, seja ao exame da árvore genealógica dos autodeclarados negros, seja ao exame científico por meio do teste de DNA. Se constatar, depois de algum tempo de experiência, que a maioria dos alunos pobres beneficiados pela política de cotas é composta de alunos brancos pobres falsificados em negros, será então necessário reavaliar os critérios até então adotados. De qualquer modo, os recursos investidos não seriam perdidos, pois teriam sido aproveitados

por um segmento da população que também necessita de políticas públicas diferenciadas. Uma definição pelos critérios científicos dificultaria qualquer proposta de ação afirmativa em benefício de qualquer segmento, pois muitos que se dizem negros podem ser portadores dos marcadores genéticos europeus. Também muitos dos que se dizem brancos podem ser portadores dos marcadores genéticos africanos. O que conta no nosso cotidiano ou que faz parte de nossas representações coletivas do negro, do branco, do índio, do amarelo e do mestiço não se coloca no plano do genótipo, mas sim, do fenótipo, num país onde, segundo Oracy Nogueira, o preconceito é de marca e não de origem.

2. Outros argumentos contra a política de cotas recorrem ao fato do abandono dessa política nos Estados Unidos, por não ter ajudado no recuo da discriminação racial entre brancos e negros naquele país e por ter sido aproveitado apenas aos membros da classe média afro-americana, deixando intocada a pobreza dos guetos. Ponto de vista rejeitado pelos defensores de cotas nos Estados Unidos, baseando-se na mobilidade social realizada pelos afro-americanos, nos últimos quarenta anos, mobilidade que não teria sido possível se não fosse implantada a política das cotas. Os próprios americanos observam que, no Estado da Califórnia, o primeiro a incrementar cotas e também a abandoná-las, recuou no ingresso de alunos afro-americanos nas universidades públicas, daquele Estado. Mas devemos dizer que os afro-americanos têm outras alternativas para ingressar e permanecer nas universidades que aqui não temos por causa das peculiaridades do "nosso" racismo. Eles têm universidades federais de peso criadas para eles, Universidade de Howard, por exemplo, e universidades criadas pelas igrejas independentes negras para as comunidades afro-americanas, principalmente nos Estados do Sul, considerados como os mais racistas (é o caso da Universidade de Atlanta, que foi fundada pelos negros e para os negros). Além disso, a maioria das universidades públicas americanas até as mais conceituadas como Princeton, Harvard e Stanford continuam a cultivar as ações afirmativas em termos de metas, sem recorrer necessariamente às cotas ou estatísticas definidas. Deixar de discutir cotas em nossas universidades por que não deram certo nos Estados Unidos, como dizem os argumentos contra, é uma estratégia fácil para manter o *status quo*. As cotas, se forem aprovadas por alguns Estados como já está

sendo no Rio de Janeiro e na Bahia, deveriam, antes de serem aplicadas, passar por uma nova discussão dentro das peculiaridades do racismo à brasileira, cruzando os critérios de "raça" e de "classe" e respeitando a realidade demográfica de cada Estado da União. Um censo étnico da população escolarizada de cada Estado é indispensável para incrementar as políticas públicas no que diz respeito à educação dos brasileiros, a curto, médio e longo prazos.

3. Por que a cota misteriosamente não é também destinada aos índios e à sua descendência cujos direitos foram igualmente violados durante séculos, além de serem despojados de seu imenso território, indagam outros argumentos contra a política de cotas. Os movimentos negros que reivindicam as cotas nunca foram contra as propostas que beneficiariam as populações indígenas, as mulheres, os homossexuais, os portadores de necessidades especiais, até as classes sociais pobres independentemente da pigmentação da pele. Apenas reivindicam um tratamento diferenciado, tendo em vista que foram e constituem ainda a grande vítima de uma discriminação específica, racial. Eles têm uma clara consciência de que poderão um dia gozar de sua plena cidadania quando deixarão de ser diluídos no social geral e abstrato, como propõe o pensamento da esquerda que até hoje continua a bater nas teclas de uma questão que, segundo eles, é simplesmente social, fechando os olhos a uma cultura racista que abarca indistintamente pobres, médios e ricos em todas as sociedades racistas.

Os afrodescendentes constituem um pouco mais de 70 milhões de brasileiros, em relação às populações indígenas estimadas em menos de quinhentos mil, apesar do seu notável crescimento demográfico. Visto desse ângulo, o problema do ingresso dos estudantes indígenas nas universidades públicas é mais fácil de resolver do que o dos negros, tendo em vista que a taxa de escolaridade destes é das mais baixas. O que faltam são as propostas de políticas públicas específicas a curto, médio e longo prazos, direcionadas para atender aos problemas de escolaridade, educação e ingresso dos índios na universidade. Diluí-los nos problemas sociais dos negros e/ou dos pobres em geral seria cometer, no plano da prática social, os erros do pensamento teórico e livresco do intelectual de esquerda, sem pés no chão.

No já citado *Relatório do Comitê Nacional para a Preparação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, nota-se, entre as medidas governamentais a serem tomadas em favor dos índios:

- criação, no âmbito do Ministério da Educação, da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena;
- estabelecimento de 1.666 escolas indígenas, que contam com 3.041 professores indígenas;
- realização do projeto Tucum, de formação e capacitação de professores indígenas, em nível de magistério, para as comunidades de Mato Grosso (Xavante, Paresi, Apiaká, Irantxe, Nambikwara, Umotina, Rikbaktsa, Munduruku, Kayabi, Borôro e Bakairi, entre outras). É coordenado pela Secretaria de Estado da Educação-MT, além da Funai, e tem convênio com a Universidade Federal do Mato Grosso e prefeituras municipais do Estado;
- realização do projeto 3º grau indígena, visando à implantação de três cursos de licenciatura plena na universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), destinados à formação de 200 professores indígenas, com previsão de início das aulas em julho de 2001 e término em 2005. A iniciativa está sendo viabilizada por meio do Convênio nº 121/2000, de 30 de junho de 2000, celebrado entre aquela instituição de ensino e a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (Seduc-MT) e do Convênio nº 11, de 15 de dezembro de 2000, celebrado entre a Unemat e a Fundação Nacional do Índio (Funai). As atividades pedagógicas intensivas ocorrerão no *campus* da Unemat, localizado na cidade de Barra do Bugres-MT; e
- no mesmo relatório, nota-se, também, entre as propostas em favor dos povos indígenas: – "o estabelecimento de políticas educacionais que possibilitem a permanência de estudantes indígenas nas universidades" (Brasil, 2001, p. 31-35).

Os professores José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato, em sua proposta de cotas e ouvidoria para a Universidade de Brasília, ilustram a inconsciência das universidades brasileiras em face da questão indígena pelo fato

dos primeiros quatro índios brasileiros que neste momento se preparam para ser médicos somente conseguiram ingressar numa Escola de Medicina de Cuba! Imaginemos a situação: é uma faculdade cubana, que não dispõe nem minimamente dos recursos com que contam universidades como a USP, a Unicamp, a UFRJ ou a UnB, que está ajudando o Brasil a saldar a sua dívida de cinco séculos para com os índios brasileiros! (Carvalho, Segato, 2001).

1. A política de cotas raciais poderia prejudicar a imagem profissional dos funcionários, estudantes e artistas negros, porque eles seriam sempre acusados de ter entrado por uma porta

diferente. Ou seja, no momento das grandes concorrências, as cotas poderiam perigosamente estimular os preconceitos. Pior ainda, sob pretexto de favorecer materialmente uma população desfavorecida, essa política pode prejudicar os valores mais respeitáveis: o orgulho e a dignidade da população negra. Contra esse tipo de argumento, eu diria que ninguém perde seu orgulho e sua dignidade ao reivindicar uma política compensatória numa sociedade que, por mais de quatrocentos anos, atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania. Desde quando a reparação de danos causados por séculos de discriminação prejudica a dignidade e o orgulho de uma população? Os judeus têm vergonha em reivindicar a indenização das vítimas do holocausto? Onde estão o orgulho e a dignidade de uma sociedade que continua a manter em condições de gritante desigualdade um segmento importante de sua população e que durante muitos anos continuou a se esconder atrás do manto do mito da democracia racial? As cotas não vão estimular os preconceitos raciais, pois estes são presentes no tecido social e na cultura brasileira. Discriminar os negros no mercado de trabalho pelo fato de eles terem estudado graças às cotas é simplesmente deslocar o eixo do preconceito e da discriminação presentes na sociedade e que existem sem cotas ou com cotas. Mas uma coisa é certa, os negros que ingressarem nas universidades públicas de boa qualidade pelas cotas terão, talvez, uma oportunidade única na sua vida: receber e acumular um conhecimento científico que acompanhá-los-á no seu caminho da luta pela sobrevivência. Apesar dos preconceitos que persistirão ainda por muito tempo, eles serão capazes de se defender melhor no momento das grandes concorrências e nos concursos públicos, ao exibir um certo conhecimento que não dominava antes. Abrirão, com facilidade, algumas portas, graças a esse conhecimento adquirido e ao restabelecimento de sua auto-estima. A história da luta das mulheres ilustra melhor o que seria o futuro dos negros. A discriminação contra elas não foi totalmente desarmada, mas elas ocupam, cada vez mais, espaços na sociedade, não porque os homens tornaram-se menos machistas e mais tolerantes, mas porque, justamente graças ao conhecimento adquirido, elas demonstram competências e capacidades que lhes abrem portas antigamente fechadas. O racismo contra negros não recuou nos Estados Unidos. Mas hoje, graças ao conhecimento adquirido com cotas, eles tiveram uma grande mobilidade social, jamais antes conhecida.

2. Os responsáveis pelas universidades públicas dizem que o ingresso de negros nas universidades pelas cotas pode levar a uma degradação da qualidade e do nível do ensino, porque eles não têm as mesmas aquisições culturais dos alunos brancos. Mas, acredito que, mais do que qualquer outra instituição, as universidades têm recursos humanos capazes de minimizar as lacunas dos estudantes oriundos das escolas públicas pelas propostas de uma formação complementar (Carneiro, 2002, p. 23). Algumas universidades encaminharam propostas de projetos nesse sentido, solicitando recursos ao "Programa Nacional de Cor" do Laboratório de Políticas Públicas da Uerj, e com financiamento da Fundação Ford.

Finalmente, a questão fundamental que se coloca não é a cota, mas sim o ingresso e a permanência dos negros nas universidades públicas. A cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto buscam-se outros caminhos. Se o Brasil, na sua genialidade racista, encontrar alternativas que não passam pelas cotas, para não cometer injustiça contra brancos pobres – o que é crítica sensata – ótimo! Mas, dizer simplesmente que implantar cotas é uma injustiça, sem propor outras alternativas a curto, médio e longo prazos, é uma maneira de fugir de uma questão vital para mais de 70 milhões de brasileiros de ascendência africana e para o próprio futuro do Brasil. É uma maneira de reiterar o mito de democracia racial, embora este já esteja desmistificado.

Os que condenam as políticas de ação afirmativa ou as cotas favorecendo a integração dos afrodescendentes utilizam, de modo especulativo, argumentos que pregam o *status quo*, ao silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro. Querem remeter a solução do problema a um futuro longínquo, imaginando-se, sem dúvida, que medidas macroeconômicas poderiam, miraculosamente, reduzir a pobreza e a exclusão social.

As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como imaginam os defensores da "justiça", da "excelência" e do "mérito". Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas, submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro estudante, de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto desse ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota identificar-se-ão como negro ou afrodescendente no

ato da inscrição. Suas provas serão corrigidas, e classificadas separadamente, sendo que os que obtiverem notas de aprovação, ocuparão as vagas previstas de acordo com as cotas estabelecidas. Dessa forma, serão respeitados, os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Justiça. *Relatório do Comitê Nacional para preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

CARNEIRO, Sueli. *Courrier International*, n. 593, p.22, 14 au 20 mars, 2002.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura. *Uma proposta de Cotas e Ouvidoria para Universidade de Brasília*. Brasília: Manuscrito, 2001.

128 |

HABERMAS, Jurgen. *L'intégration Républicaine*. Paris: Fayard, 1998. (Essai de Théorie Politique).

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: Ipea, 2001. (Texto para Discussão, n. 807).

JAMES, H. Cone. *Malcon X et Luther King*. Genève: Ed. Labor et Fides, 1993. p. 8-9.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: _____. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 79-94.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de marca e preconceito racial de origem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 31., São Paulo. *Anais...* São Paulo: Anhembi, 1955. p. 409-434.



**A FORMAÇÃO DE UMA ELITE
INTELECTUAL
DESRACIALIZADA
E A QUESTÃO DA PESQUISA
CIENTÍFICA NO BRASIL**

Ação afirmativa na Universidade
do Estado da Bahia: razões
e desafios de uma experiência
pioneira
Wilson Roberto de Mattos







Este texto pretende ser uma breve contribuição ao conhecimento sobre o funcionamento do sistema de reserva de vagas para candidatos afrodescendentes, inaugurado na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), a partir do vestibular do ano de 2003. Tendo esse objetivo, opto por uma forma de exposição mais informativa, desobrigando-me, portanto, de reflexões e excesso de citações, próprios aos textos de perfil mais acadêmico.

| 133

De um modo geral, a reserva de vagas nas universidades para grupos populacionais discriminados, popularmente conhecida como política de cotas, configura-se como uma modalidade específica de um conjunto de políticas públicas corretora de desigualdades sociais setorializadas, políticas essas batizadas com o nome de Ações Afirmativas. Sendo assim, o início de qualquer discussão sobre cotas para afrodescendentes, seja nas universidades ou em qualquer outra instância onde a representação deste contingente populacional mostre-se flagrantemente desproporcional, comprometerá a avaliação adequada do seu significado, importância e legitimidade, se não se ampliar o raio de observação e interpretação dessa medida específica para além dos seus aspectos mais imediatos.

Conceber as cotas para afrodescendentes no âmbito mais amplo das ações afirmativas, princípio político estrutural da sua caracterização, implica, necessariamente, conferir-lhe o mesmo estatuto de legitimidade

social de que desfrutam outras políticas públicas, emanadas do setor público ou do setor privado, cujo objetivo fundamental é a diminuição e, no limite, a correção das desigualdades sociais, quaisquer que sejam elas. A título de exemplo, entre as experiências já existentes, cito a obrigatoriedade constitucional da reserva de vagas para as mulheres nas inscrições de candidaturas dos partidos políticos; a igualmente constitucional reserva de vagas nos concursos para o serviço público federal destinada aos portadores e portadoras de deficiência física; ou ainda, as iniciativas de algumas empresas do setor privado, notadamente empresas multinacionais, que investem na formação integral de jovens afrodescendentes objetivando preparar profissionais para a futura instituição da multiracialidade nos seus quadros de funcionários de alto nível.

Do ponto de vista dos objetivos corretores das ações afirmativas e da sua adequação ao, digamos, espírito republicano promotor da igualdade e do bem-estar de todos, tanto os exemplos citados quanto as cotas para afrodescendentes nas universidades, ou mesmo no serviço público, são equivalentes em termos da sua legitimidade social.

Embora não se deva hierarquizar os efeitos negativos – em grande parte, nefastos – que quaisquer das desigualdade sociais produzem no interior dos segmentos populacionais não hegemônicos ou subalternizados, os efeitos da desigualdade racial, incidindo negativamente, e de modo quase exclusivo, sobre a população afrodescendente, merecem destaque, uma vez que essa desigualdade se reproduz em qualquer indicador social que possamos isolar para uma avaliação comparativa em termos raciais, seja um indicador social pontual, contemporâneo como, por exemplo, a posse de bens duráveis, seja um indicador social disposto em um espectro histórico-temporal mais extenso, como a evolução da escolarização média do brasileiro ao longo do século 20 (Henriques, 2001).

Ainda no que diz respeito à população afrodescendente, além dos indicadores acima referidos, a desigualdade racial, sentida na pele e já conhecida, há muito tempo, por aqueles que experimentam os seus efeitos concretos, confirmou-se recentemente, pela divulgação de uma profusão de dados numéricos cientificamente colhidos, sistematizados e analisados por alguns dos mais respeitados institutos nacionais de pesquisas econômicas e sociais, entre eles o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), órgãos vinculados ao poder público federal. Isso sem falar em uma importante produção acadêmica que, pelo menos desde a década de 70, tem se especializado em estudar e denunciar as desigualdades raciais no Brasil (Hasenbalg, 1979; Hasenbalg e Silva, 1991, 1992; Andrews, 1992; Silva, 1995, 2001, 2003; Queiroz, 1999, 2000, 2002; Henriques, 2001; Soares, 2001).

Embora a ampla divulgação desses dados – inclusive, recentemente, pelos meios de comunicação de massa –, nos desobrigue de reproduzi-los aqui, eles não nos devem dispensar da necessidade de reafirmar a caracterização altamente discriminadora da sociedade brasileira quando se compara as condições sociais de vida e, em decorrência, de oportunidades, entre a população afrodescendente – pretos e pardos –, e a população de ascendência européia – brancos. Para quem tiver interesse, basta uma rápida observação nesses números para flagrar a indesculpável distância que separa esses dois segmentos populacionais (Henriques, 2001). Comparativamente, os pretos e pardos apresentam os piores índices de escolaridade, de saúde, de emprego, de remuneração salarial, de acesso à habitação digna e ao saneamento básico, além de outros itens que compõem o quadro mínimo de direitos sociais básicos e de cidadania.

Quanto ao ensino superior e a desigualdade racial de acesso a ele, objeto da nossa reflexão neste texto, recentes pesquisas apontam uma alarmante sub-representação relativa aos afrodescendentes que ocupam os bancos das universidades e faculdades brasileiras. Entre seis grandes universidades públicas – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade de São Paulo (USP) –, o contingente de estudantes pretos e pardos entre o total de estudantes é de apenas 17,21%,¹ proporção esta quase três vezes inferior em relação à representação desse contingente populacional no cômputo geral da população brasileira que, segundo os dados do Censo do IBGE de 2000, é de 45%. Se esse número relativo a essas poucas universidades mencionadas já é suficiente para caracterizar a desigualdade racial presente no ensino superior brasileiro, essa mesma desigualdade aumenta assustadoramente quando nos reportamos ao dado de que, no conjunto, menos de 3% da população brasileira afrodescendente consegue ingressar em um curso superior.

No Brasil, pelo menos desde as décadas iniciais do século 19 – momento em que aqui se instituíram os primeiros cursos superiores –, até os dias atuais, fazer faculdade, como se diz popularmente, tem sido uma possibilidade mais ou menos segura de uma formação profissional sólida e, conseqüentemente, uma rara oportunidade de construção de uma existência pessoal e social minimamente digna. Portanto, de

¹ Dados mais detalhados sobre as cinco primeiras universidades mencionadas, ver Mascarenhas (2002). Quanto à USP, consultar Guimarães e Prandi (2002). Para compor essa porcentagem média, agreguei dados presentes nos dois estudos referidos.

modo geral, o acesso ao ensino superior funciona, na sociedade brasileira, como um fator desencadeador de desenvolvimento social e de expansão da cidadania na medida em que possibilita a formação de individualidades independentes e relativamente autônomas. Não é impropriedade afirmar que os efeitos sociais desse processo repercutem positivamente nos âmbitos coletivos onde, necessariamente, se inserem as individualidades: a família, a comunidade, a região e, no limite, a própria nação.

Sendo assim, em termos comparativos, a exclusão quase total de acesso da população afrodescendente ao ensino superior configura-se não só como uma evidência concreta do caráter racialmente discriminador da sociedade brasileira, mas também como um poderoso e injustificável empecilho ao processo de desenvolvimento social, de tal forma que essa exclusão deixa de ser apenas um problema a figurar na pauta de lutas e reivindicações da população afrodescendente, por meio de seus movimentos sociais, passando a ser um problema a ser enfrentado e solucionado pela sociedade, de um modo geral, seja por intermédio das suas instituições representativas, seja pelo próprio Estado por meio da implementação imediata de políticas públicas setorializadas.

Pela posição estratégica que as universidades brasileiras ocupam como formadoras de profissionais e produtoras de conhecimentos necessários ao desenvolvimento nacional, depõe contra os mais elementares princípios lógicos, o fato de elas prescindirem dos inumeráveis talentos, criatividades e competências que jazem latentes no interior de um contingente populacional que, segundo as estimativas oficiais, representa quase a metade da população brasileira.

A Uneb e as universidades estaduais do Rio de Janeiro foram as pioneiras na adoção de uma política de ação afirmativa, especificamente voltada à garantia de acesso dos afrodescendentes nos seus cursos de graduação e, no caso da Uneb, também nos seus cursos de pós-graduação.

Embora esse pioneirismo tenha uma importância significativa, por ter contribuído para ampliar o foro das discussões que há algum tempo já se faziam sobre as ações afirmativas nas universidades e outras instâncias sociais, em especial, mas não exclusivamente, na modalidade do sistema de cotas, há que se reconhecer que essa demanda é tributária das lutas históricas por direitos empreendidos pelas populações negras, de um modo geral, seja as inúmeras lutas por liberdades empreendidas pelos africanos e seus primeiros descendentes brasileiros, durante o regime da escravidão (Mattos, 2001, 2003), seja as lutas anti-racistas que se estendem até os dias atuais por intermédio do Movimento Negro.

Na Uneb, a adoção do sistema de cotas, afinado com o pressuposto da legitimidade social acima exposto mas, sobretudo, respaldado pelo seu princípio estrutural de democratização do acesso ao ensino superior, guarda algumas especificidades que, certamente, explicam o fato do seu compartilhado pioneirismo e também a razão do sistema ter sido aprovado e implantado com relativa facilidade, pelo menos do ponto de vista da sua tramitação interna.

Organizada de forma *multicampi*, a partir da reunião de algumas experiências isoladas de educação superior na Bahia, a Uneb, hoje, decorridos 20 anos da sua criação, é composta por 29 departamentos distribuídos entre 24 municípios baianos, atendendo assim, a todas as microrregiões do Estado. Cabe registrar que, desses 29 departamentos, apenas 4 estão localizados na capital do Estado.

Essa forma de organização está assentada na sua missão inicial de, por meio da interiorização, contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior, possibilitando a formação profissional universitária àqueles cidadãos e cidadãs baianos cujas dificuldades de deslocamento ou transferência definitiva para os grandes centros urbanos – locais onde se concentram a maior parte da oferta de cursos superiores –, são enormes.

Um dos resultados positivos da missão institucional unebiana é a notória diversidade que singulariza a composição da sua comunidade de estudantes, funcionários e professores. Diferentes culturas, valores e concepções de mundo, advindos das mais diversas regiões com seus respectivos modos de vida, de trabalho e de relações sociais, configuram um rico e, igualmente diverso quadro de possibilidades de crescimento acadêmico e social para a Uneb, assim como de oferecimento de alternativas criativas para o enfrentamento dos problemas que a contemporaneidade coloca não só para esta instituição universitária, como também para as universidades brasileiras, de um modo geral.

Além da diversidade dos 86 cursos oferecidos regularmente, contribui para a consolidação da perspectiva de democratização acima mencionada o desenvolvimento do Projeto Rede Uneb 2000. Por meio desse projeto, a instituição, em parceria com as prefeituras locais, oferece cursos concentrados de licenciatura, diplomando professores municipais do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, ainda não-graduados. Do início das atividades, em 1999, até 2001, o Projeto Rede Uneb 2000 já atendeu a 110 municípios formando 4.948 professores. Nas etapas iniciadas em 2002 e ainda não-concluídas, esse projeto formará, até 2004, mais 5.750 professores nas mesmas condições.

Essas informações objetivam caracterizar o fato de que a Uneb, pela sua estrutura organizacional e pela forma como tem desenvolvido

a educação superior na Bahia, desde o início da sua criação, fundamenta-se nos princípios políticos e sociais que recentemente convencionou-se chamar de Ações Afirmativas.

A estrutura organizacional *multicampi*, que fundamenta a opção da Uneb pela democratização/interiorização do ensino superior no Estado da Bahia, funciona como pré-condição favorável ao surgimento de uma política de ação afirmativa tal qual o sistema de reserva de vagas para afrodescendentes.

Somando essa pré-condição aos inúmeros pronunciamentos públicos feitos pela atual reitora quanto à adequação e positividade da adoção pela Uneb de uma ação afirmativa dessa natureza – inclusive, na ocasião da sua campanha pela reeleição, assumindo o compromisso de encaminhar a questão com rapidez – e, ainda, as provocações individuais cotidianas de alguns militantes do Movimento Negro que compõem os quadros da universidade – sobretudo professores –, não foi difícil às instâncias superiores decisórias da Uneb avaliar como bastante providencial a indicação feita por um vereador da Câmara Municipal de Salvador, e encaminhada ao governo do Estado, para que se adotasse uma reserva de 20% das vagas do vestibular aos candidatos afrodescendentes em todas as universidades estaduais da Bahia.²

A indicação da Câmara Municipal foi para que todas as universidades estaduais baianas adotassem a reserva de vagas.³ No entanto, o Governo, certamente conhecedor da posição da reitora da Uneb sobre o assunto, e, seguramente, valendo-se do fato de ela fazer questão, em ocasiões apropriadas, de declarar-se a única representante negra consciente entre os reitores e reitoras das universidades brasileiras, encaminhou a indicação para que a Uneb se pronunciasse.

Aproveitando a rara ocasião, a Reitoria da Uneb instituiu uma Comissão composta por dois professores e um aluno⁴ e encarregou-a de emitir um parecer sobre a indicação e formular uma proposta a ser submetida ao Conselho Universitário.

De posse das discussões já acumuladas sobre o tema e dos dados disponíveis sobre a desigualdade racial no acesso ao ensino superior, a comissão elaborou uma proposta sumária de Resolução, estabelecendo, no seu artigo 1º, a cota mínima de 40% para candidatos

² A indicação, aprovada por unanimidade pela Câmara de Vereadores de Salvador, foi encaminhada ao Governo do Estado. De lá seguiu para a Procuradoria Geral do Estado e, em seguida, para a Secretaria da Educação do Estado sendo enviada, finalmente, à Uneb.

³ Além da Uneb, o Estado da Bahia conta com mais três universidades estaduais: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).

⁴ A comissão foi composta pelo autor deste texto, pelo estudante Osni Cardoso de Oliveira e pelo professor Valdélino dos Santos Silva, a quem coube a presidência da mesma.

afrodescendentes, oriundos da escola pública, no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela Uneb, seja na forma de vestibular ou, no caso da pós-graduação, de qualquer outro processo seletivo.

Submetida a apreciação do Conselho Universitário em reunião ordinária realizada em 18 de julho de 2002, a proposta de Resolução foi aprovada com 28 votos a favor e 3 abstenções. Não houve sequer um voto contrário.

Creio ser importante observar um diferencial que singulariza o pioneirismo da Uneb em relação ao das universidades estaduais do Rio de Janeiro. Na Uneb, o sistema de cotas, embora tenha sido provocado por uma iniciativa externa, organizou-se como uma proposição da própria comunidade acadêmica que, por meio da Reitoria, da comissão referida e do órgão deliberativo máximo da instituição, valeu-se do princípio da autonomia universitária e independência dos seus fóruns decisórios internos para deliberar sobre a matéria.

Ainda que tenha havido reivindicações legítimas do Movimento Negro baiano e de setores majoritários da comunidade acadêmica para que a medida fosse aprovada, assim como também houve manifestações contrárias motivadas, quero crer, pela ignorância de uma minoria acerca dos fundamentos que legitimam social e academicamente a medida, posso afirmar, com segurança, que não houve ingerência de nenhuma natureza na decisão tomada pelo Conselho Universitário.

Mesmo sendo sumária, a Resolução, nos seus cinco artigos e três parágrafos, estabelece os princípios de regulamentação do sistema: os itens da autoclassificação racial, os requisitos para a inscrição e opção pelas cotas, os critérios gerais de classificação às vagas oferecidas, e – certamente o dispositivo mais importante que assegura, institucionalmente, a continuidade e efetividade desta medida de Ação Afirmativa – a obrigatoriedade da Uneb implementar um programa de apoio e acompanhamento para os estudantes que ingressam nos seus cursos por meio do sistema de cotas. Há, na Uneb, uma comissão formada por dez professores encarregada da elaboração deste Programa. Ao final do texto, adianto alguns detalhes acerca da sua estrutura.

Instituído oficialmente pela Resolução que, no Conselho Universitário, recebeu o número 196/2002, o sistema de cotas disciplina os processos seletivos da Uneb fazendo-os adequarem-se às suas determinações.

Embora a primeira experiência seletiva a partir da edição da Resolução tenha se dado na seleção de alunos especiais para o Mestrado em Educação e Contemporaneidade, o concurso vestibular 2003 foi o momento inaugural de experimentação da medida na exata dimensão da sua importância.

Inicia-se o processo com o preenchimento da ficha de inscrição ao vestibular. Nessa ficha, além das informações comuns requeridas, os candidatos encontram espaço reservado para a autoclassificação racial, de acordo com o critério classificatório cromático adotado pelo IBGE. Ou seja, o candidato se autoclassifica entre as opções: branco, preto, pardo, indígena e amarelo.

Evidentemente, não há a obrigatoriedade da autoclassificação, com exceção óbvia daqueles que, também no próprio formulário, fazem a opção pela cota de 40% das vagas para afrodescendentes. Seguindo os padrões sociológicos convencionais de identificação racial, são considerados afrodescendentes e, portanto, habilitados a optarem pelos 40% das vagas reservadas, os candidatos que se autoclassificam como pretos ou pardos.

Uma outra especificidade dessa modalidade de ação afirmativa na Uneb é incluir na mesma reserva de vagas um outro critério de habilitação conjugado com a afrodescendência, qual seja, a obrigatoriedade de o candidato ter cursado o ensino médio todo em escola pública.

Sendo a promoção da igualdade o objetivo de qualquer política de ação afirmativa, essa conjugação de critérios de habilitação, deliberadamente visa impedir que uma eventual concorrência desigual se estabeleça no interior da disputa pelos 40% de vagas reservadas aos afrodescendentes. Não é nenhuma novidade observar que no Brasil, pelo menos das duas últimas décadas, a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior está diretamente relacionada – se não de forma exclusiva, ao menos de forma determinante – ao tipo de educação escolar fundamental e média pela qual passaram os candidatos ao vestibular. Para sermos mais diretos, o objetivo é impedir que candidatos afrodescendentes que tiveram a oportunidade, relativamente, privilegiada de estudar em escolas privadas – o que, pelo menos em Salvador, não é tão raro, apesar de ser minoritário –, disputem os 40% de vagas do sistema de cotas com os candidatos afrodescendentes que estudaram em escolas públicas.

Quanto ao processo seletivo propriamente dito, 64.955 candidatos inscreveram-se. Desse total, 19.863 (30,57%) optaram pelo sistema de cotas, e 45.092 (69,43%) concorreram ao restante das vagas.

Considerando que, entre a população residente na Bahia, os afrodescendentes (pretos e pardos) representam, segundo dados recentes do IBGE, 74,95%, conclui-se que o número de candidatos que fizeram opção pelas cotas ficou muito aquém do que se poderia esperar.

Não obstante os inúmeros fatores que nos autorizariam a especular acerca das razões dessa baixa procura, há uma hipótese bastante provável: o tempo relativamente curto que decorreu entre a edição da medida na Uneb e a inscrição para o vestibular – mais ou menos três

meses –, somado à controvérsia que envolveu a opinião pública nacional diante da inédita possibilidade dos afrodescendentes ingressarem nas universidades públicas em contingentes consideráveis, concorreu para que as informações, embora divulgadas de maneira adequada, não fossem suficientemente analisadas pelos interessados no que diz respeito à sua legalidade e legitimidade. Creio, igualmente, que a desinformação, deliberadamente veiculada pelos detratores da medida, ocasionou, entre a própria população afrodescendente, reservas na avaliação do amplo significado desse instrumento de ação afirmativa no quadro geral das lutas sociais pela eliminação das desigualdades raciais no Brasil.

A expectativa é de que, para os próximos vestibulares, a proporção de candidatos concorrentes aos 40% das vagas reservadas, cresça. A realização de inúmeros debates sobre o tema, a agregação de dados e reflexões às informações até então existentes, os pronunciamentos favoráveis de personalidades representativas do mundo da educação, assim como a multiplicação da experiência pioneira da Uneb e das universidades estaduais do Rio de Janeiro em outras universidades brasileiras fazem com que se observe agora uma nítida tendência de crescimento da aceitação dessa modalidade de ação afirmativa por parte da opinião pública.

Complemento a informação anteriormente registrada observando que os 64.955 candidatos inscritos no vestibular da Uneb fizeram as mesmas provas. No entanto, a classificação processou-se de forma distinta. Emitiu-se uma lista classificatória para os candidatos que optaram pela cota de 40% reservada aos afrodescendentes, e outra para os candidatos que disputaram os outros 60% das vagas restantes, indistintamente.

Tabela 1 – Distribuição total dos candidatos classificados e convocados, segundo a diferença de opção*

	optantes (40%)	%	não-optantes (60%)	%
Classificados	8.054	84,02	19.810	89,61
Convocados	1.532	15,98	2.297	10,39
Total	9.586	100,00	22.107	100,00

Fonte: Uneb/Copeve.

* Tanto nesta como nas demais tabelas apresentadas ao longo do texto, objetivando padronizar e melhor orientar a leitura das mesmas, na identificação presente no cabeçalho, adotou-se a seguinte equivalência: candidatos optantes pelo sistema de cotas = 40%, e candidatos não-optantes pelo sistema de cotas = 60%.

Cumprе observar que os critérios de eliminação/classificação foram igualmente aplicados aos dois grupos. Segundo a Comissão Permanente de Vestibular da Uneb (Copeve), órgão que coordenou o processo seletivo, foram eliminados os candidatos que faltaram a qualquer um dos dias de aplicação das provas; os que tiraram nota zero em qualquer uma das provas; os que não atingiram o rendimento mínimo estabelecido na prova de Língua Portuguesa (1ª etapa) ou não alcançaram meio desvio-padrão, mínimo exigido na 2ª etapa.⁵ Atendendo à Portaria Ministerial nº 341/02, também foram eliminados do processo seletivo os candidatos que obtiveram nota zero na prova de Redação.⁶

Tabela 2 – Motivos de eliminação dos candidatos, segundo a diferença de opção

	optantes (40%)	%	não-optantes (60%)	%
Eliminado por falta	893	8,29	2.396	10,23
Eliminado na redação	2.841	26,38	5.288	22,56
Eliminado em Língua Portuguesa/Literatura Brasileira	2.789	25,89	5.079	21,67
Eliminado pelo ponto de corte	4.248	29,43	10.671	45,54
Total	10.771	100,00	23.434	100,00

Fonte: Uneb/Copeve.

Considerando os dois grupos separadamente, conclui-se que os candidatos inscritos que optaram pelo sistema de cotas classificaram-se em proporção ligeiramente inferior em relação aos candidatos não-optantes.

⁵ Na 1ª etapa, o rendimento mínimo – ponto de corte –, é definido por um desvio-padrão abaixo da média aritmética dos escores padronizados na prova de Língua Portuguesa/Literatura Brasileira/Redação. Na 2ª etapa, eliminatória e classificatória, considerou-se os escores globais obtidos pelo candidato em todas as provas. Classificou-se o candidato que obteve o rendimento mínimo igual ou superior a meio desvio-padrão abaixo da média aritmética dos totais de pontos obtidos pelos concorrentes em cada curso optado.

⁶ Relatório do Processo Seletivo 2003 – Universidade do Estado da Bahia/Copeve – Comissão Permanente de Vestibular.

Tabela 3 – Proporção de classificação entre os candidatos inscritos, segundo a diferença de opção

	optantes (40%)	não-optantes (60%)
Inscritos	19.863	45.092
Classificados	8.054	19.810
% da classificação	40,54	43,93

Fonte: Uneb/Copeve.

Estes dados mostram que a proporção de classificação dos candidatos, considerados indistintamente, foi razoável. No entanto, as 3.829 vagas oferecidas no vestibular de 2003 e distribuídas entre os 86 cursos, representam apenas 5,89% do total de inscrições. Essa é uma evidência concreta e demonstrativa da necessidade de ampliar-se a oferta de vagas no ensino superior brasileiro, de um modo geral.

Além dos impedimentos corriqueiros que dificultam o acesso, os afrodescendentes, bem como os demais candidatos habilitados a ingressarem no ensino superior, deparam-se com o mais poderoso dos concorrentes: a estrutural limitação das vagas oferecidas.

A Copeve informa que a concorrência global no vestibular referido foi de 16,8 candidatos por vaga. Tomando a proporção da concorrência, curso por curso, os dados nos autorizam a concluir que esse número médio de candidatos por vaga estabelece um padrão concorrencial interno razoável. Mas, se a exemplo do que venho insistentemente argumentando ao longo deste texto, trata-se de avaliar em perspectiva social ampla e propor medidas de correção das desigualdades de acesso ao ensino superior, essa proporção deve ser considerada altamente proibitiva.

Ainda que a concorrência no referido vestibular da Uneb tenha se estabelecido separadamente no interior dos grupos de optantes pelas cotas e de não-optantes, a proporção candidatos/vaga, curso por curso, comportou-se, indistintamente, segundo um padrão já bastante conhecido. Nos cursos considerados como de maior prestígio social, a concorrência ficou muito acima da média de 16,8 candidatos por vaga e, inversamente, nos cursos considerados como de menor prestígio social, a concorrência ficou de duas e até três vezes abaixo da média. Vejamos alguns exemplos.

Tabela 4 – Amostragem da relação do número de candidatos inscritos por cada vaga, segundo a diferença de opção

	optantes (40%)	não-optantes (60%)
Enfermagem – Salvador	73,0	104,8
Fonoaudiologia – Salvador	57,2	96,1
Nutrição – Salvador	53,1	63,2
Ciências Contábeis (noturno) – Salvador	46,3	36,7
Comunicação Social/Relações Públicas – Salvador	44,8	59,0
Administração (noturno) – Salvador	42,9	41,0
Análise de Sistema – Salvador	39,4	47,7
Turismo e Hotelaria – Salvador	38,1	48,9
Urbanismo – Salvador	24,9	25,5
Direito – Juazeiro	24,7	55,0
História – Santo Antonio de Jesus	18,0	15,6
Pedagogia – Serrinha	17,5	16,8
Educação Física – Guanambi	10,9	17,7
História – Jacobina	9,8	13,5
Geografia – Caetité	7,0	13,1
Ciências/Matemática – Teixeira de Freitas	5,0	7,5
Engenharia da Pesca – Paulo Afonso	4,1	12,3
Pedagogia/Séries Iniciais – Irecê	2,5	6,6
Letras/Licenciatura – Seabra	2,2	7,9

Fonte: Uneb/Copeve.

Observa-se também uma diferença acentuada na concorrência entre os cursos oferecidos em Salvador e os cursos oferecidos em outras cidades do Estado. Com exceção de Juazeiro (500 km de Salvador) que oferece curso de Direito, curso ainda hoje tido como de grande prestígio social, percebe-se que a proporção candidatos/vaga tende a diminuir quanto mais distante da capital o curso é oferecido. Compare-se, por exemplo, a concorrência de acesso entre o curso de História oferecido em Santo Antonio de Jesus (184 km de Salvador) e o mesmo curso oferecido em Jacobina (330 km de Salvador). Entre os candidatos afrodescendentes a concorrência cai pela metade na primeira cidade em relação à segunda, e entre os demais candidatos desce de 15,6 para 13,5 candidatos por vaga.

Uma evidência bastante significativa a ser observada é a diferença entre o número de candidatos que se inscreveram nos cursos considerados de maior prestígio social, comparando-se o grupo de optantes com o de não optantes pelas cotas. Destaquemos quatro cursos de alta concorrência.

Tabela 5 – Amostragem do total de candidatos inscritos por curso, segundo a diferença de opção

Cursos	optantes (40%)	%	não-optantes (60%)	%	Total	%
Enfermagem – Salvador	730	31,7	1572	68,3	2.302	100,0
Nutrição – Salvador	851	35,9	1519	64,1	2.370	100,0
Turismo e Hotelaria – Salvador	610	37,7	1007	62,3	1.617	100,0
Urbanismo – Salvador	399	39,4	613	60,6	1.012	100,0

Runte: Uneh/Copeve.

Essa simples amostra de que os candidatos afrodescendentes que optaram pelas cotas procuram os cursos tidos como de maior prestígio social em proporção significativamente inferior aos demais candidatos reforça a hipótese geral de que a população afrodescendente que se candidata a cursos superiores, por razões já aventadas pela bibliografia especializada – dentre elas, a baixa autoestima ocasionada pela reprodução social dos estereótipos negativos –, tende a optar pelos cursos considerados de menor prestígio social. Complementa o reforço da hipótese observar que, entre os 23 cursos/habilitações oferecidos em Salvador, cidade de maioria negra flagrante, os candidatos afrodescendentes que optaram pelas cotas só superaram numericamente os demais candidatos inscritos no curso de Pedagogia/Séries Iniciais, oferecido no turno vespertino. Dos 841 candidatos concorrentes a esse curso, 433 optaram pelas cotas.

Os dados até aqui apresentados fundamentam uma avaliação inicial de que o sistema de cotas adotado pela Uneb mostrou-se acertado do ponto de vista da sua adequação e eficácia no combate às desigualdades raciais de acesso ao ensino superior. Além dessa relevante função social e política, o sistema de cotas ajustou-se, com perfeição, aos moldes estruturais das concepções que singularizam a presença da Uneb no cenário universitário nacional, sobretudo, a sua perspectiva de aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de democratização e, em decorrência, de popularização do acesso aos seus cursos, sem desatenção à manutenção da qualidade e à necessidade permanente de construção da chamada excelência acadêmica.

Expostos os dados gerais que auxiliam no conhecimento sobre o funcionamento do sistema, passamos a informar algumas características básicas sobre o perfil econômico, social e educacional dos candidatos que concorreram ao vestibular mencionado. Sem pretensões analíticas

mais apuradas, o objetivo é fornecer informações agrupadas que possam subsidiar tanto o aperfeiçoamento desse sistema de cotas, quanto a elaboração de ações afirmativas como essa, em outras universidades brasileiras.

Tabela 6 – Porcentagem de candidatos inscritos de acordo com a extensão de frequência ao tipo de ensino médio, segundo a cor

	Preto	Pardo	Branco	Indígena	Amarelo
A	76,78	67,97	58,55	69,03	62,19
B	4,56	5,08	5,69	5,64	5,62
C	13,91	21,03	28,38	16,69	24,32
D	2,92	3,72	4,62	4,68	4,88
E	1,83	2,20	2,76	3,96	2,99

Fonte: Uneb/Copeve.

A = todo em escola pública; B = maior parte em escola pública; C = todo em escola particular; D = maior parte em escola particular; E = metade em escola pública, metade em escola particular.

Esses números confirmam o que foi observado sobre as características que singularizam a Uneb. De um modo geral, a grande maioria dos candidatos frequentaram o ensino médio todo em escolas públicas. Observa-se que, entre esses, os candidatos pretos estão representados em proporção maior do que os candidatos das demais cores. Em relação aos brancos, a diferença é de 18,23 pontos percentuais.

Quanto aos candidatos que frequentaram o ensino médio todo em escolas particulares, a posição inverte-se. Os brancos frequentaram este tipo de escola em proporção maior do que os candidatos de todas as demais cores. Em relação aos pretos, por exemplo, essa proporção dobra.

Sem adentrar na polêmica discussão da qualidade de ensino que, acredita-se, separa as escolas públicas das escolas privadas, o fato é que na Bahia, talvez no Brasil como um todo, nota-se uma verdadeira obsessão das escolas particulares de ensino médio na preparação dos seus alunos para o vestibular, sendo que o mesmo não se repete na escola pública. Nesse sentido, de acordo com os dados apresentados, não é destituída de fundamento a suposição de que, sem o sistema de cotas, os brancos concorreriam ao vestibular da Uneb em posição relativamente vantajosa diante de todos os outros candidatos, em especial, diante dos pretos. Seguindo esse mesmo raciocínio, ainda que agreguemos os indicadores C, D e E, juntando aos candidatos que frequentaram a escola particular de ensino médio na totalidade da sua duração, os candidatos que a frequentaram parcialmente, a vantagem relativa dos candidatos brancos ainda continua. Agregados os indicadores referidos, temos os seguintes números: brancos, 35,76%; amarelos, 32,19%; pardos, 26,95%; indígenas, 25,33%; e pretos, 18,66%.

Tabela 7 – Porcentagem dos candidatos inscritos e dos matriculados por renda mensal familiar, segundo a diferença de opção

Renda Mensal Familiar	Inscritos		Matriculados	
	optantes (40%)	não-optantes (60%)	optantes (40%)	não-optantes (60%)
Até 1 salário mínimo	11,87	7,06	8,56	4,91
De 1 a 3 salários mínimos	41,56	28,50	41,01	27,96
De 3 a 5 salários mínimos	22,46	22,58	23,01	22,07
De 5 a 10 salários mínimos	20,10	28,86	23,28	29,80
De 10 a 20 salários mínimos	3,52	10,48	3,68	12,28
Mais de 20 salários mínimos	0,49	2,52	0,46	2,98

Fonte: Uneb/Copeve.

Com exceção daqueles que têm uma renda mensal inferior a um salário mínimo, a diferença de proporção entre os candidatos inscritos e os matriculados, tanto no grupo dos optantes pelas cotas quanto no grupo dos não-optantes, variou muito pouco.

Em uma análise mais detalhada, isolando-se a proporcionalidade de inscrições por faixa de renda, observa-se que a maioria dos candidatos que fazem opção pelas cotas são aqueles que têm uma renda mensal familiar entre um a três salários mínimos. Já entre os candidatos que não fizeram opção pelas cotas, a maioria localiza-se na faixa de renda que fica entre cinco e dez salários mínimos. Uma evidência concreta de que o sistema de cotas da Uneb atende, em maior proporção, aos candidatos mais pobres. Esse fator é observado tanto entre os inscritos quanto entre os matriculados. Há uma reprodução inversa desse comportamento à medida que aumenta a faixa de renda dos candidatos. Os que têm uma renda mensal familiar superior a 20 salários mínimos, representam menos de 1% dos que optaram pelas cotas e, por consequência óbvia, essa faixa de porcentagem repetiu-se entre os matriculados que fizeram a mesma opção. Ao contrário da evidência apontada acima, pode-se afirmar também que a proporção dos candidatos mais ricos atendidos pelo sistema de cotas é, em termos percentuais, quase insignificante.

147

Tabela 8 – Porcentagem dos candidatos inscritos e dos matriculados de acordo com o acesso à Internet, segundo a diferença de opção

Acesso à Internet	Inscritos		Matriculados	
	(40%)	(60%)	(40%)	(60%)
Têm acesso	54,02	64,69	56,78	65,26
Não têm acesso	45,98	35,31	43,22	34,74

Fonte: Uneb/Copeve.

Se considerarmos que a Internet representa na contemporaneidade um dos principais instrumentos de informação, em tese, decorre que os candidatos que tiveram acesso a ela angariariam um diferencial positivo que, no geral, complementaria o conjunto de requisitos necessários à aprovação no vestibular. Os números apresentados confirmam essa suposição. Tanto no grupo dos candidatos que fizeram opção pelas cotas quanto no grupo dos que não a fizeram, a porcentagem dos que tiveram acesso à Internet cresceu na relação entre os inscritos e os matriculados. Essa faixa de crescimento, mais ou menos, dois pontos percentuais, é a mesma de decréscimo observada na relação entre os candidatos inscritos e matriculados que não tiveram acesso à Internet.

No geral, a maioria dos candidatos afirmou ter acesso à Internet, embora a porcentagem dos que afirmaram não ter acesso é, em termos proporcionais, significativamente maior entre os candidatos que fizeram a opção pelo sistema de cotas.

Ainda que as premissas de interpretação sejam hipotéticas, embora absolutamente plausíveis, no que diz respeito ao indicador relativo ao acesso à Internet, repete-se o que foi observado quanto aos indicadores concernentes à renda mensal familiar e tipo de estabelecimento de ensino médio freqüentado. A desigualdade racial, socialmente determinada, aponta, por sua vez, uma desvantagem relativa que caracteriza as possibilidades dos candidatos afrodescendentes ingressarem no ensino superior.

Pode-se afirmar que o sistema de cotas garante o acesso grupal mínimo dos afrodescendentes ao ensino superior e esta é a principal característica a confirmar a sua necessidade e legitimidade social. Mas, se de imediato ele consegue, no acesso, transpor (parcialmente, porque limitado ao *quantum* da cota) a barreira da desvantagem relativa, por si só, ao menos no curto prazo, ele não consegue anular os fatores estruturais que determinam o conteúdo dessa desvantagem, qual seja, a desigualdade racial básica, socialmente determinada.

O sistema de cotas como garantia de acesso grupal mínimo é importantíssimo, deve continuar e ser cada vez mais aperfeiçoado. No entanto, ele deve compor e não apenas figurar pretensiosamente como alternativa às lutas mais amplas pela inclusão das populações afrodescendentes no âmbito ainda restrito e racialmente excludente dos direitos sociais e de cidadania.

Nesse sentido, a avaliação a ser feita acerca da importância social dessa modalidade de ação afirmativa não deve limitar-se a tomar como referência apenas os seus efeitos imediatos, mas deve sim considerar que, em médio e longo prazos, o esperado crescimento do número de

profissionais afrodescendentes com formação superior irá, seguramente, desencadear um efeito multiplicador de melhoria nas condições econômicas, sociais e educacionais das famílias e comunidades que ainda hoje amargam os efeitos nefastos da escravidão e da discriminação racial.

Por fim, seguindo a forma de exposição deste texto, cumpre-me informar algo sobre as ações que completam o funcionamento operacional do sistema de cotas referido.

Anteriormente já fiz referência a um dispositivo da Resolução nº 196/2002 do Conselho Universitário, responsabilizando a Uneb pelo apoio e acompanhamento dos estudantes que ingressam nos seus cursos por meio do sistema de cotas. Esse dispositivo, além de garantir que o sistema seja avaliado periodicamente pelo acompanhamento da trajetória desses estudantes, sustenta institucionalmente a concepção de que a própria universidade deve garantir condições acadêmicas e econômico-sociais para que esses estudantes se formem efetivamente. Sendo assim, com a proposição de um programa específico, a universidade objetiva antecipar-se na apresentação de alternativas que anulem os efeitos de eventuais problemas que dificultem ou impeçam que esses estudantes cheguem até o final dos seus respectivos cursos.

Em fase final de elaboração por uma Comissão Especial instituída pela Reitoria, a proposta do referido programa deverá ser submetida à apreciação e deliberação do Conselho Universitário. Posso adiantar que, no conjunto das suas características, o programa, além de ocupar-se em garantir as condições acima mencionadas, procura, por meio de alguns mecanismos especiais, intervir na dinâmica acadêmica da Uneb de forma a fazer com que, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a questão racial e seus desdobramentos constitutivos não figure apenas como um tema relevante a ser tratado eventualmente, mas seja concebida como composição estrutural da cultura política da Universidade na sua totalidade.

Se o sistema de cotas para os afrodescendentes, na Uneb ou em outra universidade brasileira, tem como meta igualizar o acesso ao ensino superior na exata proporção da composição racial da população nos espaços territoriais onde esses cursos são oferecidos, o seu objetivo político estratégico, racionalmente paradoxal, é construir a sua própria não necessidade – enquanto medida corretora da desigualdade racial –, no menor espaço de tempo em que as circunstâncias permitirem.

Conhecedores que somos do arraigado racismo presente na nossa sociedade, chego à conclusão de que o desejado final dessa modalidade de ação afirmativa, ou seja, a realização completa dos seus objetivos, não depende da sua própria eficácia intrínseca, mas da vontade política da sociedade brasileira em acabar com a discriminação racial, de uma vez por todas.

Referências bibliográficas

ANDREWS, Georges R. Desigualdades raciais no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação estatística. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 47-83, set. 1992.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A.; PRANDI, José Reginaldo. *I Censo étnico-racial da USP*. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <http://www.usp.br/politicaspUBLICAS/resultados.htm>. Acesso em: 10 out. 2003.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson V. *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Iuperj, Vértice, 1991.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001. (Texto para discussão n. 807).

MATTOS, Wilson Roberto de. Escravos astutos – liberdades possíveis: reivindicações de direitos, solidariedades e arranjos de sobrevivência em Salvador (1871-1888). In: BARBOSA, Lucia M. de A.; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *De preto a afrodescendente: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: Edufscar, 2003. p. 25-50.

_____. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. *Revista da Faeeba*, Salvador, v. 12, n. 19, p. 247-252, jan./jun. 2003.

_____. Cantos: trabalho, cultura e solidariedade – africanos e crioulos em Salvador na segunda metade do século XIX. *Revista Sementes*, Salvador, v. 2, n. 3 e 4, p. 114-128, jan./dez. 2001.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (Org.). *O negro na universidade*. Salvador: UFBA, 2002. p. 13-55. (Coleção Novos Toques, n. 5).

_____. Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA. In: EDUCAÇÃO racismo e anti-racismo. Salvador: UFBA, 2000. p. 11-44. (Coleção Novos Toques, 4).

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Raça e educação na Bahia nos anos 90. *Revista da Faeeba*, Salvador, v. 8, n. 12, p. 199-221, jul./dez. 1999.

SILVA, Ana Célia da. Por uma representação social da negro mais próxima e familiar. In: BARBOSA, Lucia M. de A.; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *De preto a afrodescendente: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: Edufscar, 2003. p.151-164.

_____. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Ceao, CED, 1995.

SOARES, Sergei S. D. *O perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras*. Brasília: Ipea, 2000. (Texto para discussão n. 769).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Comissão Permanente de Vestibular. *Relatório do processo seletivo 2003*. [s.n.]

A formação de pesquisadores
negros: o simbólico e o material
nas políticas de ações afirmativas

Henrique Cunha Júnior





A formação de pesquisadores negros: uma necessidade democrática

| 155

A história da formação social brasileira é a do escravismo criminoso que produziu, ao longo de quase 300 anos, a imigração massiva de africanos. Como os processos de invasões européias no continente africano encontraram fortes resistências, as regiões de exploração e lutas variaram e alternaram-se no tempo, fazendo com que os cativos africanos para aqui trazidos viessem de diversas regiões e culturas. Devido ao imenso desenvolvimento técnico e social, para a época, vivido pelos diversos países africanos, o Brasil absorveu e beneficiou-se de mão-de-obra portadora de todas as técnicas e conhecimentos utilizados nos diversos campos da produção no País. O conhecimento produtivo do Brasil Colônia é fundamentalmente africano, nas áreas de mineração, produção de ferro, agricultura, produção de açúcar, manufaturas, tecelagem, construção. O mesmo dá-se no campo da política, se considerarmos que os quilombos foram a forma mais sistemática da produção de contestação do Estado escravista. Não paradoxalmente, as artes e a cultura fundam-se também sobre as mesmas heranças africanas. Até as literaturas e as músicas ditas eruditas são produzidas por africanos e descendentes de africanos. Basta nomearmos os marcos das nossas artes e da nossa literatura, para constatarmos tal evidência.

A produção da pesquisa científica no Brasil é iniciada no final do século 19 e início do século 20, quando vamos encontrar a participação ativa de afrodescendentes. Casos extremos como o do engenheiro Teodoro Sampaio, filho de escrava que, depois de formado na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, volta à Bahia para comprar a liberdade de sua mãe. Tornou-se geógrafo, sanitarista, pesquisador, e está entre os fundadores da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

A preocupante contradição é que, mesmo em face de inúmeras evidências históricas, ainda é necessária a discussão sobre a pesquisa a respeito da população negra e da formação de pesquisadores negros. Os argumentos da história não são suficientes para a consciência de que existe um erro, se perpetrado na composição dos corpos de pesquisadores brasileiros, nas temáticas elegidas pela ciência brasileira, sobretudo nas políticas científicas e de formação de pesquisadores no País. É surpreendente não apenas a ausência de políticas nessa área, como também as preocupações democráticas com a implantação das mesmas. Num país que forma seis mil doutores por ano, temos que menos de 1% é negro, menos de 1% trata de temas de interesse das populações afrodescendentes.

Ninguém discrimina ninguém. A razão disso é que o negro é pobre. Errado, a razão é que os métodos de discriminação estão tão institucionalizados, que não incomodam as consciências críticas. É natural o negro não entrar nos programas de pós-graduação. Examinando o histórico de cerca de dois mil mestres e doutores negros existentes no País, vemos que a faixa etária das candidaturas e os regimes de trabalhos estão fora dos perfis privilegiados pelas políticas e pelos programas de pós-graduação. A maioria dos pesquisadores negros ingressa no mestrado aos 35 anos, trabalha e precisa participar do sustento da família, o que é incompatível com o número e valores das bolsas. *Os programas favorecem quem em iniciação científica e artigos.* Os pesquisadores vêm de ensino universitário noturno, que não dá a oportunidade de iniciação científica. As disciplinas de base dos temas pretendidos pelos pesquisadores negros não existem nas graduações. A única fonte de formação tem sido o próprio movimento negro. Os programas rejeitam pesquisadores militantes dos movimentos negros. Bancas de entrevista não conseguem superar a relação patroa/empregada existente nas nossas relações sociais cotidianas, tornando as entrevistas tensas, e as pesquisadoras negras antipáticas. Este fato ocorre mais entre as mulheres. Quem é antipático não entra. As negras "muito da exibida" não entram.

Existem os que entram, e daí não tem orientador conhecedor do tema, o que produz dificuldade de ter sucesso na pesquisa, no tempo determinado. A universidade brasileira não confessa a sua ignorância

nos temas de interesse dos afrodescendentes, sendo que a única responsabilidade do insucesso fica por conta do pesquisador negro. O problema é grave, mais grave ainda é que nada disto tem sido questionado pela sociedade democrática acadêmica.

O que está ocorrendo

Está ocorrendo que as populações negras vivem em espaços geográficos que não recebem nenhuma política pública. São áreas sobre as quais o conhecimento científico é praticamente inexistente. Formase um círculo vicioso, nada se sabe, nada se faz de coerente, porque nada se sabe. As políticas universalistas do Estado mostraram-se inócuas. No governo passado, por meio de pesquisa do Ipea, concluiu-se o que os movimentos negros vinham dizendo há quase 30 anos, sobre a necessidade de políticas específicas. No entanto, quase nada se sabe sobre as especificidades, porque os pesquisadores e os temas de pesquisas têm a ver com interesses distintos dos das populações de descendência africana. Negro e afrodescendente aqui são sinônimos, definições que vão além das denominações de raça e raça social. Estão ligados ao trânsito da história e ao enfoque dos processos de dominação e da produção étnica da submissão neste país. Temos falado da necessidade de pesquisa e da produção de conhecimento sobre os territórios de maioria afrodescendente. Não tem pesquisa, não tem política pública, não tem solução objetiva dos problemas.

A democracia prevê a representação de todos os grupos sociais em todas as instâncias de decisão. No estágio atual do capitalismo, a pesquisa científica e os grupos de pesquisadores constituem um grupo privilegiado de exercício do poder, quer pela ação direta na participação nos órgãos de decisão do Estado, quer pela indireta por meio da difusão dos conhecimentos que justificam as ações dos poderes públicos. Os grupos sociais, cujos membros não fazem pesquisa ficam alijados dessas instâncias de poder. A ausência de pesquisadores negros tem reflexo nas decisões dos círculos de poder. Veja que temas como a educação e a saúde dos afrodescendentes só passaram para pauta do Estado brasileiro depois que os movimentos negros, com esforços próprios, formaram uma centena de especialistas e pesquisadores nessas áreas e produziram um número relevante de trabalhos científicos.

Por que não há mais pesquisa e pesquisadores? Porque não há interesse. Não existe vontade política das instituições universitárias e muito menos dos órgãos de política científica do Estado. Os movimentos negros têm sido muito ativos nas propostas de políticas públicas de

ações afirmativas para a formação de pesquisadores negros. Essas propostas só têm recebido a atenção dos setores isolados da sociedade e das fundações internacionais.

Finalizando, sem terminar

São infindáveis as posições e contraposições que o tema encerra. Ainda temos uma mentalidade nacional avessa à existência de negros ou, pelo menos, contrária e sensível a qualquer manifestação de afirmação da existência de identidades negras. A aversão não é contra a existência material destes seres ditos negros, mas contra a existência política nossa. Tal qual durante o período do escravismo criminoso persiste a ótica dominante do medo branco com relação à onda negra. A idéia convenciam a sociedade de que o perigo era negro, enquanto a criminalidade oficial branca do Estado e todos os processos de dominação impostos pela matriz européia não eram vistos como perigosos, danosos e dolosos para a sociedade. Tal mentalidade continua se processando, sob novas formas de inculcação, com os mesmos resultados de um certo pânico e, pelo menos, indisfarçável desconforto quanto à visão da organização política, cultural e identitária de negros.

158 |

O País funciona bem, é democrático. A Constituição veda qualquer discriminação de raça, sexo ou religião. Essa é a visão conformista e utilitária da nossa situação. A harmonia. Quando algum pesquisador de pele clara autodenomina-se negro, correm os pares, às vezes até mais escuros que ele, a dissuadi-lo com uma enxurrada de argumentos e esse passa a ser visto como o produtor da discórdia. Quem é negro nessa sociedade? Somos todos mestiços. Temos todos um pouco de escravizado e de escravizador no nosso passado. Passa a ser o importador de temas estranhos à comunidade harmônica brasileira. As falácias desses argumentos não são analisadas com o rigor da comunidade científica, ficam no pseudo-senso científico. As referências biologisantes do tema superam as políticas sociais. Pesquisadores de história esquecem-se dos conceitos da história social e amparam-se no argumento biológico. Socialmente, não temos nada do escravizador, *vide* que esse não mestiçou a sua posse proprietária com a nossa. Vejam que o escravizador sempre vendeu os filhos que teve com as escravizadas, como escravizados. A nossa dita morenidade não está representada na distribuição de renda do País. A maioria das idéias científicas difundidas no País é importada. Quais seriam os critérios da condenação dessa importação em particular? Ou só no campo das relações étnicas que não é científico importar idéias? A crítica da importação também prescreve uma ignorância sobre a nossa história social, em que os movimentos negros daqui há mais de um século pautavam estas temáticas.

É certo que nos damos bem, no campo informal. Pulamos Carnaval juntos e jogamos futebol. Mas não estudamos juntos, muito menos, pesquisamos juntos. Mas é um problema social. Não temos dúvida de que é um imenso problema social, para o qual não se procura solução. Há aqueles que nos dizem que têm em casa uma empregada negra, que é como se fosse da família. Sem que dividam com ela o capital cultural, a educação dos filhos ou o seguro-saúde da família. No Brasil, até o cachorro é membro da família.

Desde que organizamos a Associação de Pesquisadores Negros em 2000, com o intuito de acelerar o processo de pesquisa das temáticas de interesse dos afrodescendentes, tenho ouvido pelos corredores, e, às vezes, explicitamente, os seguintes argumentos: pesquisa não tem cor, as temáticas abordadas por nós não são suficientemente universais, ou seja, não fazem parte da ciência. Concordo que a pesquisa não tem cor, mas as políticas científicas, que não têm nada a ver com o cerne do fazer científico, essas têm os atributos de cor, de grupo social, de grupo histórico, de marginalizações e de produção das desigualdades sociais, econômicas e políticas. Quem detém o poder detém a primazia da ciência e determina quais temas são parte ou não da ciência. Veja que o mesmo universalismo científico fez com que todas as teorias racistas fossem produzidas, divulgadas e aplicadas pelos corpos científicos. Então, o argumento da universalidade da ciência não serve como científico, em face da própria história da sua construção eurocêntrica. Mesmo ainda porque as ciências físicas hoje travam um imenso debate sobre as idéias de generalização e universalização da ciência, visto as discordâncias sobre a natureza do tempo e do espaço, sobre a lógica da previsibilidade da ciência destruída pela teoria do caos. Podemos quase afirmar que não existe uma ciência universal, pelo menos nos moldes que era concebida há 30 anos.

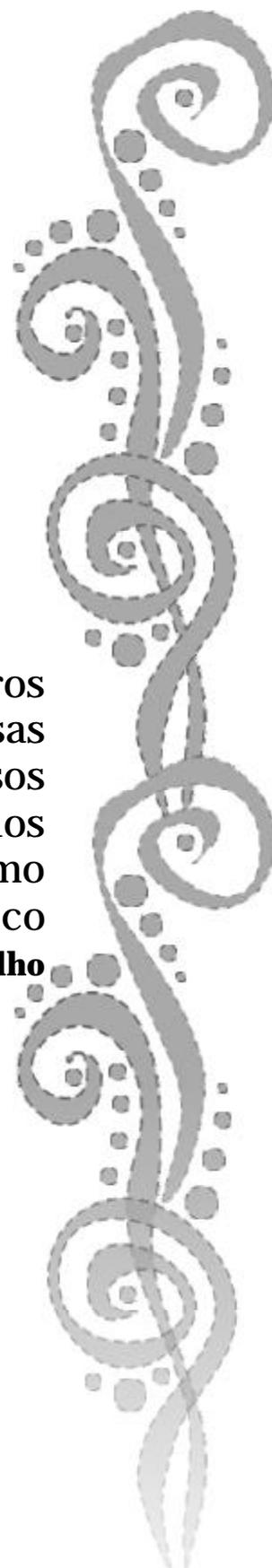
A formação dos pesquisadores negros passa por todos esses obstáculos ideológicos, políticos, preconceituosos, eurocêntricos, de dominações e até mesmo de inocências úteis, vigentes nas instituições de pesquisa e nos órgãos de decisão sobre as políticas científicas. É, fundamentalmente, um problema político de concepção da sociedade e das relações sociais. Problema que a sociedade científica nega-se a reconhecer como um problema, negando-se a tratá-lo e colocá-lo na agenda das preocupações. O mesmo ocorre na esfera governamental que, de certa forma, reflete o pensamento das instituições de pesquisa.

O capitalismo segue fabricando seus negros. Utiliza a produção científica para reatualizar as estratégias de dominação e subordinação desses negros produzidos. As definições de negros e das condições de vida seguem alterando-se ao longo do último século. Para se ter uma

idéia dessa dinâmica, basta acompanhar as modificações que as Nações Unidas tiveram sobre a temática. Mas a média dos pesquisadores brasileiros permanece alheia a essas definições e redefinições. A maioria ainda pensa o negro no mesmo referencial racista e biológico do século 19. Praticam as concepções da existência de raças humanas e dos seus atributos. Veja, como exemplo, o imenso sucesso que o livro *Casa Grande e Senzala* ainda faz entre eles. Participam de um subdesenvolvimento científico mental nesse setor das relações étnicas, como graves conseqüências para as populações afrodescendentes. Sob um discurso de democracia e igualdade, impõem-se descasos e discriminações sobre a necessidade de pesquisas em temas de interesse da população negra e da formação de pesquisadores originários deste grupo social.

Ações afirmativas para negros
na pós-graduação, nas bolsas
de pesquisa e nos concursos
para professores universitários
como resposta ao racismo
acadêmico

José Jorge de Carvalho





1. Mapeando nosso racismo acadêmico

Apresento aqui um conjunto resumido de dados, informações, relatos, idéias, interpretações e intuições sobre como mudar a situação de exclusão racial nas universidades brasileiras.¹ Baseado nesses argumentos ofereço, ainda em caráter embrionário, uma proposta de ações afirmativas para negros no mundo da pós-graduação, da pesquisa e da docência superior que complemente a discussão atual sobre a implementação de cotas raciais no vestibular.² Um modo de falar dessa injustiça simbólica é perguntar por que os negros ficaram sistematicamente de fora, se nossas universidades cresceram tanto ao longo de um século no Brasil? E nesse momento devem juntar-se, necessariamente, dois extremos da análise dessa situação de exclusão racial. Por

¹ Para redigir este texto e reunir os dados aqui apresentados, contei com a ajuda de vários colegas e amigos, entre eles: André Brandão Nilma Gomes, Benilda Paiva, Joaze Bernardino, Carlos Henrique Siqueira, Delcele Queiroz, Dora Bertúlio, Eduardo Vieira, Ernesto Carvalho, Ivair Augusto dos Santos, Kabengele Munanga, Sales Augusto, Moema de Poli, Osmundo Pinho, Raimundo Jorge, Terezinha Barros e Zélia Amador de Deus. Agradeço também o convite de Petronilha Gonçalves e Valter Silvério para participar deste livro.

² Uma fundamentação mais extensa dos argumentos aqui apresentados pode ser encontrada na nossa *Proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília* (Carvalho, Segato, 2002).

um lado, estamos propondo cotas para o vestibular, de modo a começar a formar uma nova geração de universitários que inclua um contingente expressivo de negros, em todas as áreas do saber. Por outro lado, estaremos concedendo a continuidade de um processo de desigualdade racial se limitarmos a proposta de ações afirmativas apenas para a graduação. Pois há outra questão igualmente política e igualmente grave que deveria nos ocupar com a mesma energia: a necessidade de incluir também, e imediatamente, os negros que já terminaram a graduação e que desejam ingressar nos cursos de pós-graduação. Ao que parece, este assunto jamais foi discutido no Brasil de um modo sistemático.³

Uma parte do problema do silêncio diante desse tema é a ignorância, a desinformação, resultado do fato de que a academia silenciou para a sociedade, durante mais de um século, a sua realidade interna de exclusão racial. Poderosos e eficientes mecanismos de silenciamento do racismo foram acionados constantemente no interior da academia. Somente agora, com a discussão das cotas, começa a abrir-se um pouco a cortina do racismo acadêmico propriamente dito. Já é hora, portanto, de perguntar: por que, após tanto tempo, temos universidades ainda tão brancas? Isto não é resultado de uma prática racista que está na sociedade apenas: resulta de um esforço sistemático (mesmo que quase nunca verbalizado) feito pelos próprios acadêmicos.

164 |

Estamos discutindo o acesso de secundaristas negros à universidade pelo vestibular, e, por isso, estamos procurando entender a porcentagem dos estudantes negros que hoje existem nas universidades e relacioná-la com a porcentagem de negros nos Estados. Nesse sentido, estamos situando o problema de um modo que se poderia chamar de conformista: concedemos a exclusão presente até agora e solicitamos um primeiro passo em direção a uma lenta inclusão a perder de vista, para dez, vinte, cinquenta anos. Vista desse modo, a proposta de cotas, que ainda tanto incomoda à maioria dos professores, é ainda uma proposta conservadora. Julgo importante fazer essa ressalva porque as cotas já assaltam de tal modo a tranqüilidade da elite branca da universidade que não podemos deter o ímpeto da discussão por causa da reação da academia à possibilidade da inclusão racial. Mais ainda, sustento que só conseguiremos entender porque há tão poucos negros na universidade hoje se analisarmos a pirâmide do mundo acadêmico pelo topo e não só pela base. O foco da reprodução ou da mudança do sistema não está no perfil racial dos calouros, mas dos professores – somos

³ Incluímos a necessidade de ações afirmativas para negros na pós-graduação e na docência no conjunto de propostas e recomendações apresentadas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) ao Programa Diversidade na Universidade, do Ministério de Educação (Carvalho, 2003).

nós, afinal de contas, que temos autonomia para gerir o sistema universitário brasileiro.

A média de estudantes negros, no total do País é de 2% de pretos e 8% de pardos. Os negros estão concentrados nos cursos chamados de baixa demanda; além disso, estão concentrados nas faculdades particulares de menor prestígio. Um exemplo claro disso é a Universidade Católica de Salvador (UCSAL), conhecida na Bahia como "a universidade negra": criada há quarenta anos, ela cresceu a partir dos anos 70 absorvendo os estudantes negros que não conseguiam entrar na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Assim, ela encarna a dupla discriminação da população universitária negra brasileira: justamente os estudantes negros mais pobres estudam em uma faculdade com menos possibilidades de pesquisa e ainda têm que pagar pelos estudos! Todavia, que não reste dúvida: a maioria dos professores da UCSAL faz um enorme esforço para cumprir com seu papel na formação e na produção do conhecimento. Julgo importante ressaltar que já vivemos no Brasil, praticamente, e ainda que sem o aparato legal que existiu na África do Sul, dimensões claras de segregação no mundo acadêmico, a ponto de uma instituição de ensino superior ser chamada de "universidade negra".

Falta-nos agora completar esse quadro fazendo a seguinte pergunta: e mesmo as "universidades negras", quantos professores negros absorveram para ensinar os seus alunos negros? A ausência de professores negros faz incidir sobre os alunos negros, pobres e ainda sobreonerados financeiramente, uma tripla discriminação: a injustiça simbólica de carecer de figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma auto-imagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover.

Se pararmos um pouco de pensar nos estudantes e pensarmos nos professores que, em última instância, votarão nos Conselhos Acadêmicos as propostas de inclusão racial, descobriremos que 99% deles são brancos. A primeira realidade que devemos ter em mente é que é ainda muito mais alta a porcentagem de professores brancos do que a de alunos brancos nas universidades.

Não temos razão para naturalizar o processo de entrada dos professores, que é o que temos feito até agora, como se todos os docentes que hoje ensinam nas universidades federais tivessem entrado por processos justos e transparentes, o que nem sempre foi o caso. A história da academia brasileira no século 20 foi também a história de barrar e não deixar entrar na universidade ilustres professores negros. É preciso lembrar sempre o caso emblemático de Guerreiro Ramos, um dos grandes cientistas sociais brasileiros do século 20. Guerreiro Ramos foi aluno e formado na primeira turma de Filosofia da Universidade do

Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contudo, ele não foi absorvido como professor da UFRJ. Assumiu o lugar que poderia ter sido seu um professor totalmente inexpressivo, somente lembrado na história por sua associação negativa com a biografia de Guerreiro Ramos. Sua exclusão teve graves conseqüências para a comunidade negra. Se ele tivesse entrado no sistema universitário, naquele momento em que o sistema consolidava-se, ele teria trazido mais negros para o ensino superior e energizado o debate sobre a exclusão racial na elite brasileira a partir de dentro, do lugar em que ela se reproduz. Guerreiro Ramos desenvolveu sua carreira universitária nos Estados Unidos, publicou obras em espanhol que ainda não foram traduzidas ao português e, no final da vida, em uma entrevista concedida a Lucia Lippi de Oliveira, indicou sem rodeios que foi vítima também de perseguição racial na Universidade do Brasil e acusou o Brasil de ser o país mais racista do mundo (Oliveira, 1995, p. 174).

Uma década depois, um outro ilustre pesquisador negro, Edison Carneiro, também ficou de fora da universidade pública. Apesar de toda a sua rica trajetória intelectual, nos anos 50, candidatou-se a substituir Arthur Ramos, na vaga de Antropologia, também da Universidade do Brasil, hoje UFRJ. Dramaticamente, não conseguiu ser professor da UFRJ, mesmo tendo sido presidente do Instituto Nacional do Folclore. O fac-símile do jornal *Quilombo*, que acaba de ser lançado e que foi organizado por Abdias do Nascimento, nos transmite a impressão de um *déjà vu*, como se meio século simplesmente não tivesse feito nenhum impacto significativo na exclusão racial no Brasil. É fato que estamos em melhor situação do que estávamos alguns anos atrás, mas por outro lado, há algo de estático, uma inércia quase inacreditável na realidade racial brasileira. Ao ler os dois números dessa revista, de 1948 a 1950, é como se estivéssemos lendo o Brasil de hoje com fotos antigas. E em dois números os articulistas fazem uma biografia de Édison Carneiro, com sua foto tendo ao fundo a sua grande biblioteca especializada em assuntos negros, ressaltando: "Atualmente Édison Carneiro prepara uma tese para concorrer à cadeira de Antropologia da Faculdade Nacional de Filosofia, vaga com a morte de seu mestre e amigo Arthur Ramos".

Com esse currículo, sem sombra de dúvida, não havia na Universidade do Brasil pessoa que a ele se equiparasse. Pelo jornal *Quilombo*, toda a intelectualidade negra daquele momento estava afinada com a importância da presença de Édison Carneiro na principal universidade do País: uma imagem, um modelo de um acadêmico negro agora no lugar que lhe correspondia e que certamente traria jovens estudantes negros para o seu meio. As notícias repetiram-se nos números 7 e 8 do *Quilombo*. A expectativa crescia, a ponto de aparecer no

número 10 um artigo novo, intitulado "Notório saber", onde relatam mais uma vez, com um desenho de Édison Carneiro: "Conforme já tivemos ocasião de noticiar, o escritor Édison Carneiro inscreveu-se no concurso para a cadeira de Antropologia da Faculdade Nacional de Filosofia, vaga com a morte do mestre". Em seguida abordam um problema surgido com sua titulação para o concurso, confirmam que foi aceita a sua inscrição como notório saber e informam que ele está preparando um texto, *A dinâmica do folclore*, justamente um dos seus livros mais lidos e conhecidos: "o *Quilombo* sente-se orgulhoso com o acontecimento e envia a Édison Carneiro seus votos de sucesso no prelo em que se lançou." Sabemos o que aconteceu: ele foi reprovado e não pôde impactar a universidade da capital com seu saber e sua rica biografia de um intelectual negro.

Podemos citar ainda o caso de Clóvis Moura, um dos mais importantes pesquisadores sobre a história da resistência negra no Brasil. Apesar de autor de uma obra tão vasta e importante, Clóvis Moura, que há várias décadas desenvolve sua carreira intelectual em São Paulo, não conseguiu inserir-se como docente em nenhuma das universidades públicas paulistas, o que certamente limitou a sua capacidade de formar novos quadros de pesquisadores negros, de contar com melhores condições para desenvolver suas pesquisas e também de alcançar o reconhecimento devido por sua excepcional trajetória.

| 167

2. O censo racial inexistente na academia brasileira

A falta de dados sistemáticos sobre a composição racial da nossa classe de docentes e pesquisadores é algo que deve tornar-se matéria de reflexão no momento presente. Como podem nossos pesquisadores teorizar sobre as relações raciais na sociedade brasileira se desconhecem as relações raciais das quais eles fazem parte e que eles mesmos ajudam a reproduzir? Tenho procurado reunir, com a ajuda de vários colegas, dados para a configuração de um quadro da situação dos docentes negros no ensino superior.

Eis uma amostra de um censo racial, ainda impressionístico, dos professores de algumas universidades brasileiras resultado de contagens diretas realizadas por docentes negros das respectivas instituições:

- Universidade de Brasília (UnB) – 1.500 professores – 15 professores negros
- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – 670 professores – 3 professores negros

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – 1.300 professores – 3 negros (um deles é africano)
- Universidade Federal de Goiânia (UFG) – 1.170 professores – 15 professores negros
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – 2.700 professores – 20 professores negros
- Universidade Federal do Pará – 2.200 professores – 18 professores negros
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) – 1.700 professores – 17 professores negros
- Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) – 2.300 professores – 5 professores negros
- Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – 1.761 professores – 5 professores negros
- Universidade de São Paulo (USP) – 4.705 professores – 20 professores negros
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – 3.200 professores – 20 professores negros

Sobre a USP, certamente a universidade mais poderosa do País, vale observar que na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), há apenas três professores negros entre 504, sendo um dos negros africano. No caso da UFRJ, informações passadas por professores e servidores ligados ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ (SINTUFRJ) indicam que o Centro de Ciências da Saúde (CCS), a maior unidade acadêmica da universidade, conta com aproximadamente 800 professores, dos quais apenas três são negros!

Um dado recente, que me foi passado por colegas da Uerj, aponta para um aspecto ainda pior da já altíssima exclusão racial na nossa classe docente: dos 30 professores negros da Uerj, pelo menos, metade concentra-se em duas unidades acadêmicas, estigmatizadas como de menor prestígio: o Departamento de Educação Física e o Centro de Formação de Professores. Restariam, portanto, apenas 15 professores entre centenas de docentes das unidades mais poderosas. Alguns colegas acreditam que esse mesmo padrão de distribuição deve operar em outras universidades públicas.

Diante dessa média de menos de 1% de professores negros nas universidades, duas perguntas podem ser formuladas: como sabemos que esse número de 1% foi um crescimento em comparação com os anos 60? E se nos anos 60 havia mais docentes negros? Minha hipótese é de que provavelmente o número de professores universitários negros diminuiu nos últimos trinta anos.

Se olharmos, portanto, o sistema de cima para baixo e centrarmos nossa análise em qualquer uma das universidades públicas anteriormente citadas, poderemos imaginar o peso que recai sobre cada um dos professores negros conscientes de seu papel como membros da comunidade negra brasileira. Por exemplo, no momento em que um professor ou professora especializada em África, em cultura afro-brasileira, em relações raciais, ou em temas afins, aposentar-se, provavelmente diminuirão, na sua universidade, as discussões sobre cultura negra e sobre questões raciais, caso ele ou ela não consiga influenciar na colocação de um sucessor negro ou negra para continuar seu trabalho.

Podemos assegurar com confiança que, a cada vez que entrou um professor negro nas áreas de Ciências Humanas e Sociais em nossas universidades, linhas de pesquisa e interesses pelo conhecimento da questão negra foram abertos ou ampliados. E é justamente devido a esse baixo número de docentes negros que ainda agora, após cem anos de vida acadêmica, muitas questões cruciais da nossa sociedade continuam sem serem discutidas com propriedade. Conseqüentemente, os concursos para docentes, preenchidos quase que exclusivamente por candidatos brancos, já não podem ser vistos apenas como o resultado de decisões racionais, baseadas em padrões inteiramente impessoais dos membros das bancas. Os concursos são, na verdade, o resultado de uma complexa equação que envolve variáveis como a política acadêmica (pressões externas e internas em favor de determinados candidatos), redes de relações dentro da comunidade acadêmica (linhas de pesquisa, filiações teóricas, campos de atuação), além, é claro, do mérito e da trajetória acadêmica de cada um (artigos e livros publicados, experiência em pesquisa), cuja relevância varia de acordo com o perfil do candidato desejado (pesquisador sênior, pesquisador júnior, etc.). Enfim, que fique claro: os concursos para professores não são regidos apenas pela impessoalidade.

Diante desses dados escandalosos, o Ministério da Educação deveria investigar os concursos realizados e procurar saber se as vagas públicas estão sendo alocadas dentro de algum critério de interesse social (incluindo a pluralidade racial), e se, por exemplo, uma faculdade que conta com quinhentos professores brancos e três negros, já não está na hora de começar a integrar racialmente o seu quadro docente, independente da capacidade específica dos membros das bancas para avaliar os candidatos segundo critérios pretensamente universalistas de mérito científico.

Sintetizo lançando uma hipótese de que provavelmente trinta anos atrás havia uma proporção maior de professores negros nas nossas faculdades, por pelo menos duas razões. O falecido Milton Santos e outros ilustres professores negros ainda atuantes estudaram em uma

época de boa escola pública e pequena elite acadêmica. A elite acadêmica era muito menor no Brasil dos anos 50 e 60, as próprias redes de poder acadêmico estavam menos saturadas e por isso alguns negros puderam concorrer em condições mais igualitárias com seus colegas brancos.

Já os jovens negros doutores de agora são em boa medida egressos de uma escola pública menos apoiada pelo Estado, concorrem com um número muito maior de doutores brancos e ainda têm de superar dois entraves: as eventuais deficiências de capital cultural específico e idiossincrático segundo a universidade em que pretendem ensinar e segundo a disciplina em que se especializaram; e as barreiras de recomendação, na medida em que não pertencem a essa fechadíssima rede acadêmica já consolidada. Uma tese recente, de Maria Solange Pereira Ribeiro, defendida na Faculdade de Educação da USP, vem confirmar essa intuição: a autora descobriu que, desde o ano de 1980, não houve mais uma ampliação da presença de professores negros nas universidades públicas paulistas. Solange Ribeiro conta que, em uma das quatro universidades por ela pesquisadas, encontrou apenas cinco professores entre dois mil.

Para citar um exemplo atual, um recém-doutor negro participou de um concurso em uma das universidades mais importantes do País, disputando uma das três vagas em um departamento que conta com apenas um professor negro entre 25. O candidato negro teve que concorrer com 23 candidatos brancos e ficou em quarto lugar. A relevância social da sua presença poderia ter sido o fator de desempate a seu favor em um universo altamente segregado e que ampliará ainda mais seu grau de segregação, provavelmente por um lustro, já que vagas novas são cada vez mais escassas. É esse tipo de inconsciência racial que pode manifestar-se indefinidamente à sombra da ideologia freyreana dos brancos sem cor que discutirei a seguir.

Eis uma breve síntese histórica da consolidação da rede racista na nossa academia. A Universidade de São Paulo foi criada nos anos 30 inteiramente branca. Ela mesma formou a sua segunda geração de professores, que por sua vez começaram a formar muitos dos professores que assumiram cargos em faculdades e universidades de São Paulo e de outros Estados. Em um segundo momento, formou-se nos anos 50 (também com professores brancos, alguns egressos da USP) a Universidade Federal do Rio de Janeiro. O quadro docente branco da UFRJ foi crescendo e formando novos professores que ajudaram a consolidar outras universidades públicas. O mesmo processo sucedeu-se com a Universidade de Brasília nos anos 60: foi formada com muitos professores brancos oriundos do eixo Rio-São Paulo (USP e UFRJ, principalmente). Por sua vez, a UnB formou novos mestres e doutores que

foram absorvidos por outras universidades federais e estaduais. Após quarenta anos, temos um quadro universitário gigantesco e que reproduz essencialmente as características da rede original construída na USP: o *ethos* branco da academia brasileira, cuja etnografia ainda está por ser relatada.

Assim, formou-se esse enorme "parque acadêmico", um dos maiores do Terceiro Mundo, tanto nas universidades quanto na pós-graduação e nos institutos de pesquisa, todos quase inteiramente brancos. Por exemplo, 99% dos pesquisadores do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que têm bolsa de produtividade em pesquisa são brancos. A mesma proporção de exclusão racial extrema é encontrada entre os pesquisadores da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); da Coordenação de Programas de Pós-Graduação em Engenharia (Coppe), no Rio de Janeiro; do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa); da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz/Manguinhos); do Museu Nacional do Rio de Janeiro; da Fundação Getúlio Vargas; do Museu Goeldi, enfim, em todos os chamados "centros de excelência", encontramos o mesmo perfil racial homogêneo e excludente. A rede de pesquisa é uma espécie de supra-rede da elite da rede de professores universitários, que vão indicando seus "melhores talentos" (por sua vez recrutados da rede dos estudantes de pós-graduação) para irem formando os centros de pesquisa. A imagem que faço é de um edifício da academia (docência e pesquisa) que foi construído nos anos 60 e 70 e que está agora inteiramente ocupado por brancos. Há uma fila de brancos dando volta no quarteirão à espera para entrar no primeiro apartamento que vagar. E os negros? Vão entrar no final desta fila? Se for assim, jamais entrarão.

Aparentemente, o Estado brasileiro, respeitoso da autonomia universitária, ainda não sabe com detalhe desse perfil racial dramático, porque ele mesmo está formado quase exclusivamente por membros dessa elite que construiu a academia desse modo. E academia não se vê racializada, ou melhor, não se quer ver. No que me diz respeito, assusta-me ser partícipe de um mundo excludente e encontro enorme dificuldade em passar essa mensagem para muitos colegas, que não acham que vivem em um mundo excludente: acham apenas que vivem no mundo do saber, do mérito, da ciência, da verdade – um mundo sem cor, ainda que sem negros.

Minha proposta, então, complementar à proposta de cotas para a graduação na UnB, é de nos fixarmos na pirâmide do poder acadêmico. Procuremos saber, em primeiro lugar, se já existem negros em condições de ocupar esses cargos, pergunta ainda difícil de responder por ausência de dados de pesquisa. Se já existem negros, podemos utilizar

instantaneamente um sistema de preferência: a partir de agora, o Ministério da Educação (MEC) deve, em qualquer concurso nas federais, alterar o sistema de preferência, para que não se reproduza essa pirâmide de quinhentos professores brancos e dois negros em uma única faculdade. Os negros que tiverem doutorado já entram na carreira docente; os que tiverem mestrado, já entram no doutorado pelo sistema de preferência. Se estamos certos de que o sistema é absolutamente excludente, e se queremos de fato ser conseqüentes com nossa consciência, devemos intervir em todo lugar em que seja possível. Caso contrário, estaríamos excluindo os doutores negros, justamente agora que pretendemos começar a incluir negros pelo vestibular.

Outra questão central a ser atacada é a suposta ausência de cor da elite brasileira. Quando perguntamos pela cor da comunidade científica, recebemos a seguinte resposta: aqui ninguém tem cor, somos todos cientistas, pesquisadores, doutores, acadêmicos. Se chegarmos a uma reunião dos Comitês de Avaliação dos órgãos de financiamento, às vezes com mais de duzentos pesquisadores presentes, e perguntarmos pela cor das pessoas ali reunidas, receberemos como resposta que ninguém ali tem cor. E muitos considerarão, inclusive, a pergunta imprópria, deselegante, mal-educada: aqui não há brancos, trata-se de uma comunidade de pares.

172

Façamos em seguida outra pergunta: como foi construída a comunidade de pares? Responderão: isso é uma questão de história, que não nos interessa; só sabemos que agora somos pares. Perguntemos em seguida pelo financiamento. Até o momento estamos discutindo quantos são os negros, se são dois, ou cinco. Vejamos agora como são distribuídos os financiamentos de quadros acadêmicos preparados para silenciar o discurso anti-racista, porque isso existiu no Brasil e existe até hoje. Segundo informações de pós-graduandos das áreas de Ciências Sociais, de várias universidades, é muito comum, nas seleções em algumas universidades federais, que as bancas procurem estudantes que queiram trabalhar na linha de pensamento de Gilberto Freyre. Assim são formados jovens freyreanos que discorrerão sobre aspectos "desconhecidos" da obra, tornando-a sempre presente na consciência discursiva da elite intelectual brasileira.

A ideologia da democracia racial sobreviveu por tantas décadas, não exclusivamente pelo seu potencial argumentativo, mas também, e principalmente, porque houve verbas estatais para reproduzir os quadros intelectuais que a disseminam: verbas estatais para mestrados, doutorandos e para os professores que se disponham a escrever sobre o assunto. Insistamos em que a obra de Gilberto Freyre sobrevive também por um esforço de Estado. Interessa à elite branca racista que controla o Estado disseminar na população (sobretudo entre os jovens) a

idéia de um País racialmente integrado, apesar de todas as evidências (inclusive oficiais e divulgadas pelo próprio Estado) em contrário. Vale lembrar que os autores que assinam esses inúmeros ensaios, publicados constantemente com a finalidade de celebrar e manter vivo o modelo freyreano de relações raciais no Brasil, são invariavelmente brancos. Não conheço um único intelectual ou acadêmico negro que tenha escrito a favor das teorias de integração racial propostas por Gilberto Freyre.

Na verdade, as elites brancas brasileiras fizeram mais que calar os dados sobre a desigualdade racial no Brasil: elas contribuíram para a produção desses dados escandalosos. Por outro lado, os intelectuais negros tentaram, ao longo de todo o século 20, denunciar a realidade da exclusão racial e encaminhar propostas de apoio estatal à população negra. Em todas as vezes que o fizeram, seu discurso foi silenciado e cortado do circuito hegemônico de comunicação do País. No momento presente, em que propomos ações afirmativas no ensino superior, devemos resgatar as reivindicações históricas da intelectualidade negra, até mesmo para desfazer uma idéia simplista de que estamos apenas "copiando o modelo norte-americano". O jornal *Quilombo*, por exemplo, desde o seu primeiro número de 1948, na coluna "Nosso Programa", apresentava uma série de cinco propostas, a terceira das quais dizia o seguinte:

Lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares.

Vemos aqui que Abdias do Nascimento propunha um programa similar ao que a instituição Educafro realiza atualmente com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ): um programa de bolsas de apoio aos estudantes negros que ingressarem na universidade. Vale a pena recuperar também as propostas constantes do documento *Por uma política de combate ao racismo e à desigualdade racial*, entregue ao presidente da República por ocasião da histórica Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, realizada em 20 de novembro de 1995 em Brasília. O último item do Programa de Superação do Racismo na área de Educação demanda do Estado o "desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta".

O que estamos fazendo, atualmente, é dar continuidade a essa série histórica de propostas e de reivindicações de ações afirmativas, na área da educação superior, da comunidade negra brasileira.

3. Gilberto Freyre e as vantagens da brancura sem cor

O argumento estabilizado por Gilberto Freyre ainda não foi suficientemente desmascarado pela elite branca brasileira, principalmente porque ela não está interessada em seu desmascaramento, e sim na sua perpetuação. Os argumentos freyreanos são a vitória do sofisma sobre os dados empíricos, a vitória da apologia difundida sobre a denúncia censurada. Freyre propôs-se a montar um argumento que desse uma resposta ao clamor do movimento negro contra a discriminação racial e as péssimas condições de vida da população negra.

Enquanto a população negra vivia em estado da mais absoluta miséria e desamparo, com baixíssimos índices de escolaridade, moradia, saúde e emprego, Freyre insistia em que nenhuma raça era inferior e por isso a mestiçagem não era um problema e sim uma vantagem. O debate, então, foi totalmente desviado da denúncia contra o racismo social imperante, que incidia concretamente sobre a dificuldade de ascensão dos negros, para uma discussão de tipo humanista que colocava, de um lado, uns grandes vilões do século 19 que sustentavam a superioridade da raça ariana (Gobineau, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha); e do outro, os iluminados pela Antropologia, como Freyre, que enfatizavam a inexistência da desigualdade entre as raças. Freyre desautorizou, então, a formação de um discurso que denunciasse o massacre específico dos negros brasileiros. Assim, nos anos 30, mais de quarenta anos após a abolição que havia deixado os negros à míngua, Freyre procurou responder aos argumentos levantados nos anos 80 do século 19 sobre o racismo e com isso desviou a atenção de um outro discurso levantado pelos negros seus contemporâneos: a sua situação concreta de vida.

Insistamos em que a ideologia freyreana implica também uma desautorização de identidade: aquele que detém todo o poder econômico e social ainda se atreve a desautorizar a identidade com que o discriminado se apresenta. É vantajoso para o branco que o negro não se apresente como negro. E com a morenidade proposta por Freyre, o branco inclusive se salva de ter que se responsabilizar pelos privilégios que adquiriu ilicitamente pela sua branquitude.

Todos nós, brancos, nos beneficiamos cotidianamente, e de um modo ilícito, por vivermos em uma sociedade racista. São inúmeros privilégios, pequenos, médios e grandes, que nos ajudam a manter vantagem e concentrar mais recursos. Na medida em que o racismo brasileiro opera no cotidiano, cotidianamente os brancos são favorecidos com algum capital (social, econômico, cultural) que foi distribuído desigualmente segundo critérios raciais: do tempo menor de espera para ser atendido no espaço público a uma carta de recomendação, a

um contato importante no mundo do trabalho, a um reforço psicológico de sua imagem pessoal, ou a uma nova fonte de renda. Ser branco no Brasil é levar vantagem diária sobre os negros. Mesmo não existindo raças no sentido biológico do termo, a representação social da diferença é racializada fenotipicamente – basta olhar para a televisão, das novelas à publicidade.

Temos que definir o racismo não pela adesão a um credo de superioridade racial, mas pelo efeito continuado dos discursos que celebraram a mestiçagem e silenciaram a afirmação da condição de negro no Brasil. Nesse sentido, quando Gilberto Freyre defendeu a morenidade e repudiou a presença no Brasil de ideologias de negritude, ele, branco, utilizou-se de sua grande influência para impedir que os negros afirmassem sua identidade de negros. E por que o fez? Porque o discurso da negritude deslocaria a discussão de uma celebração abstrata da interpenetração das culturas para uma denúncia veemente das condições de vida precárias e sempre desiguais, enfrentadas pela população negra no país da suposta democracia racial.

A democracia racial foi um decreto de um autor de ensaios contra todas as evidências dos dados oficiais sobre as condições de vida obtidos por sucessivos recenseamentos ao longo do século 20. Tome-mos, por exemplo, a tabela exibida no celebrado livro *O Negro no Rio de Janeiro*, de Luís da Costa Pinto (95% de brancos e 5% de pretos e pardos; Pinto, 1998, p. 158-159). É estarrecedor pensar que, após cinquenta anos de expansão constante do número de vagas para alunos e professores, continuamos praticamente com o mesmo perfil de exclusão dos anos 40. O mais significativo, porém, foi a indiferença da academia branca diante desses números, qual continuou argumentando em favor de uma positividade brasileira no tema das relações raciais.

Vale igualmente ressaltar a tabela apresentada no livro de Clóvis Moura (1977, p. 49), *O Negro. De Bom Escravo a Mau Cidadão?*, referente ao Censo de 1950, que revela a existência de apenas 1% de profissionais negros no Brasil naquela época. Enquanto isso, em 1954, Gilberto Freyre (2003) escrevia para a ONU contra o racismo na África do Sul, colocando o Brasil como exemplo mundial de relações raciais harmônicas. A esquizofrenia da elite branca brasileira alcançou naquele momento uma dimensão quase inacreditável: nossos intelectuais davam-se ao luxo de criticar a África do Sul e os Estados Unidos pelo racismo, ao mesmo tempo em que eram coniventes, de um modo absolutamente consciente, com o nosso racismo interno.

Essa mesma esquizofrenia de Gilberto Freyre pode ser encontrada em Darcy Ribeiro: pesquisou e conviveu com os índios nos anos 50 e em 1950 esteve presente no Primeiro Congresso do Negro Brasileiro. Ainda assim, mesmo sendo depois senador pelo PDT e apoiando o

resgate da memória de Zumbi dos Palmares, foi capaz de defender o Brasil como "Nova Roma" e levantar a bandeira freyreana de que "mestiço é que é bom". Pensemos: como pode um estudante negro suportar sem sofrimento uma afirmação hegemônica que visa precisamente negar a sua identidade racial? Por que ser mestiço será melhor que ser negro?

Outro mistificador poderoso, nessa mesma linha, foi Jorge Amado, com sua celebração exotizante da mestiçagem afro-brasileira. Por que o mestiço é interessante? Qual é a vantagem da mulata sobre a negra ou a branca? Uma fantasia de alguns homens brancos que provocou enorme sofrimento na comunidade negra. A inflexão de gênero impõe-se centralmente na discussão de ações afirmativas porque estamos pensando nas estudantes negras que entrarão em um mundo universitário doente desses estereótipos sexistas-racistas, que atuam com grande intensidade e que podem afetar a sua auto-estima como intelectuais.

Gilberto Freyre, Jorge Amado e Darcy Ribeiro são veementes na proibição da negritude. Brancos, não se enxergam como partes do conflito racial que eles mesmo ampliam ao se colocarem explicitamente contra o desejo e a decisão de uma coletividade de negros. Propõem (ou ordenam, retoricamente) que sejamos todos morenos. Os três brancos-sem-cor Gilberto Freyre, Jorge Amado e Darcy Ribeiro, defendem a morenidade como se os dois contingentes, brancos e negros, fossem afetados igualmente por essa mudança de identificação. O que está por trás dessa proposta? Para o branco, que tem o privilégio de usufruir as benesses de uma sociedade racista, nada sucederá – ao invés de um branco com privilégios teremos um moreno com privilégios. Já o negro, que tem um crédito a receber do branco por tudo que perdeu devido ao racismo (ou à condição de negro), não poderá mais demandar nenhuma reparação, pois será moreno – e portanto, igual ao branco! Na morenidade, o negro perderá o seu crédito reivindicatório por um século de discriminação e desigualdade e o branco terá sua dívida automaticamente cancelada. Os dois contingentes agora morenos viverão sem conflito: o moreno ex-branco dentro da universidade e o moreno ex-negro fora da universidade.

Outro engano disseminado há quase um século por essa ideologia racial é a defesa de uma suposta excepcionalidade da nação brasileira pela mestiçagem: enquanto os Estados Unidos e a África do Sul são os países dos estoques raciais separados, o Brasil apresentaria a originalidade, a solução única da mistura benigna, da pluralidade de identidades raciais em convívio harmônico. O que fazem esses ideólogos é escamotear informação do nosso público. Não há nada de singular nessa celebração brasileira da mestiçagem. Cuba, Santo Domingo,

Venezuela, Puerto Rico, entre outros países do Caribe, construíram essa mesma auto-imagem de mestiços felizes frente à violência da segregação racial norte-americana. Ao invés de insistir nessa celebração enganadora da mestiçagem, deveríamos comparar o grau de integração racial do Brasil com o alcançado por esses outros países ditos mestiços do mundo afro-americano: número de médicos negros, juizes, professores universitários, etc. Escusado dizer que sairíamos perdendo em comparação com a África do Sul e os Estados Unidos no que tange à participação de negros nos postos chave e decisórios do país.

A mera formulação, para o Brasil, do desejo de que o "mestiço é que é bom", já é um ato racista, porque desautoriza e desrespeita a auto-representação de uma comunidade de milhões de pessoas que querem se ver como negras. Pensando ainda mais longe, a preferência pela mestiçagem é uma preferência racista - a questão não é que as pessoas sejam loiras, negras ou de aspecto asiático quando supostamente deviam ser misturadas. A questão é que elas não devem discriminar as outras por serem do modo como lhes apetece ser. Ou seja, trata-se de combater a discriminação racial e as injustiças dela derivadas. Desviar o tema para uma hierarquia de cores "sem raça" é ser conivente com a injustiça racial generalizada no Brasil. Chegando mais próximo do momento presente, também os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 1976 foram estarrecedores; contudo, antropólogos continuam insistindo na multipolaridade brasileira sem mencionar as desigualdades raciais terríveis apontadas pelos dados agregados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Mesmo admitindo a necessidade de respeitar a auto-identificação racial multipolar, o problema do racismo e da exclusão racial na academia continua exigindo uma resposta dos cientistas sociais que ainda não veio.

Mais recentemente, quando os novos dados agregados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) exibem de modo inequívoco a desigualdade racial no Brasil, muitos cientistas sociais ligados às universidades públicas mais poderosas rebatem as propostas de ação afirmativa para negros com o argumento de que as raças não existem... deslocando de novo o problema para a biologia, quando o que está em jogo é a racialização construída como uma representação social que gera desigualdades crônicas e sistemáticas. Argumentos recentes de vários cientistas sociais contrários à política de cotas raciais já haviam sido formulados de um modo quase idêntico aos de Gilberto Freyre (1982) há mais de vinte anos, e com essa mesma finalidade de desnortear o discurso anti-racista.

A meta das ações afirmativas em discussão é deselitizar radicalmente o ensino superior público e com isso demandar da universidade pública um retorno à sua função social, desvirtuada há muito pela sua homogeneidade de classe. Sabemos agora que podemos tratar a população negra como um grupo e não apenas como indivíduos negros. O modelo estereotipado do Brasil como uma nação constituída basicamente de brancos, negros e índios pode continuar, porém, tratando-os agora devidamente como três coletivos. É enquanto benefício a um coletivo que a reivindicação de cotas para negros é ética e politicamente defensável. Esse mesmo princípio já opera nas demais políticas públicas diferenciadas destinadas aos índios: não é o índio isolado, mas o índio parte de uma nação que absorverá os recursos para promoção de uma melhoria de sua vida. A definição de um coletivo negro provocará, necessariamente, um reajuste das relações raciais brasileiras inédito na história do País. Por exemplo, no momento em que se tornar visível para todos que os quinhentos professores brancos da FFLCH da USP, ou para os oitocentos professores brancos do CCS da UFRJ, que todos eles são expressão do poder discriminador de um coletivo branco e não apenas do mérito individual de 1.300 indivíduos brancos, isolados, teremos entrado no debate realmente político sobre ações afirmativas e racialização da academia no Brasil. Elaboremos um pouco mais esse ponto.

A ênfase da diferença da situação brasileira para a situação dos Estados Unidos e da África do Sul escondeu sempre esse ponto central: nos Estados Unidos e África do Sul, os indivíduos brancos sempre se assumiram como parte do coletivo branco; no Brasil, os indivíduos brancos enfatizaram a multipolaridade sem admitir que definiam esse quadro dito multipolar enquanto membros do coletivo branco. O branco brasileiro define o quadro, coloca-se no quadro, porém não se aceita como autor do quadro. Além disso, esse quadro não foi construído a seis mãos – sua legitimidade, portanto, tem sido sustentada pela conjuntura perversa da exclusão racial e étnica – os negros e índios nunca foram autorizados a definir o quadro das relações raciais do País.

Eis a pergunta que deve ser colocada para os professores universitários brasileiros que são contrários às cotas e às reservas de vagas: os senhores acham que uma presença de menos de 1% de professores negros em nossas universidades públicas e vocacionais é aceitável nos dias de hoje? Estão dispostos a continuar convivendo com esse grau de exclusão? O que diriam de um país que tivesse essa mesma proporção étnica ou racial em suas universidades? Teriam a coragem de considerar essas universidades segregadas deveras como centros de excelência?

Um ponto de partida, então, para as discussões das ações afirmativas é lembrar o seguinte fato: todas as universidades do exterior que são referência de excelência para a academia brasileira são muito mais integradas racialmente que as nossas universidades. Isso significa que estamos resistindo a iniciar uma integração que já ocorreu nos chamados "centros de excelência": Harvard, Oxford, Paris, Cambridge, Berlim, Columbia, etc.

Em síntese, esse é o clima ideológico, solapado e sofismante, que foi construído para impedir um discurso que denunciasse abertamente a injustiça contra os negros no Brasil. Esse discurso ideológico pró-mestiçagem que tentou silenciar o protesto negro, apesar de sua fachada anti-racista, operou na prática como uma força 'anti-anti-racista' – o que não deixa de significar, de um modo oblíquo, uma atitude racista. Por que racista? Porque, se dependesse dela, o tipo de racismo praticado no Brasil poderia continuar sem nenhuma restrição indefinidamente.

4. Inconsciência da exclusão racial nas associações científicas

Um bom exemplo (evidentemente, trata-se de um entre inúmeros possíveis) da inconsciência do problema da exclusão racial no mundo acadêmico brasileiro pode ser extraído do Informativo Especial nº 035/02, de 10/7/2002 da Associação Brasileira de Antropologia:

| 179

A 23ª Reunião Brasileira de Antropologia realizada em Gramado, RS, de 16 a 19 de junho último, reuniu mais de 1.500 pessoas. Dentre os 1.057 inscritos havia pessoas de todas as regiões do Brasil, do Mercosul, México, Estados Unidos, Inglaterra, França, Noruega, Espanha. Foram apresentados 845 trabalhos nos vários simpósios, fóruns de pesquisa e sessões de comunicações coordenadas. Para financiar o encontro, a Associação obteve recursos junto a Capes, CNPq, Fapergs, Faperj, Fapesp e Fundação Ford.

ESTATÍSTICAS DO ENCONTRO

Número de inscritos por categoria:

Profissionais: 479

Estudantes (graduação e pós-graduação): 578

Instituições com maior número de participantes:

UFRGS: 140; UFSC: 83; UFF: 82; UFRJ: 77; USP: 47; UNICAMP: 33;

UFMG: 33; UnB: 31

Estados com maior número de participantes:

RS: 226; RJ: 218; SP: 109; SC: 83; MG: 71; DF: 52

As detalhadas estatísticas do encontro atestam o zelo da Associação por exibir para a sociedade o seu perfil de pluralidade, tanto regional como internacional. Uma variável crucial, porém, ficou excluída dessas estatísticas: a (baixíssima) diversidade racial e étnica do encontro. Contudo, dois membros do GT de que fiz parte procuraram identificar o número de negros presentes na reunião de antropólogos de Gramado, e, após visitar todos os espaços da reunião, conseguiram contar apenas 15 – a maioria dos quais, ao que tudo indica, estudantes. Eis o que levantaram: 1.500 participantes – 15 negros e nenhum índio.

Continuamos na previsível porcentagem de 1%, padrão do número de professores universitários negros e, com toda probabilidade, padrão das demais associações científicas. Mais significativo, porém, que a porcentagem de 1%, é o silenciamento e/ou a falta de percepção sobre a diversidade racial e étnica em uma associação de antropólogos. Podemos falar, então, de uma naturalização na Antropologia profissional brasileira, da idéia de um antropólogo como uma pessoa sem cor, o que contrasta com o argumento esgrimido por inúmeros antropólogos que se opõem ao sistema de cotas por considerá-lo insensível à diversidade racial brasileira derivada da mestiçagem. Interpretemos esse contraste: multicolorida é a sociedade "lá fora"; a antropologia acadêmica é incolor. Dito nos termos mais comuns da nossa Antropologia: no país do "triângulo das raças", uma reunião de antropólogos com 99% de brancos, 1% de negros e nenhum índio.

5. Uma proposta de ações afirmativas para a pós-graduação: um sistema de preferências raciais e temáticas

Pensemos, neste momento, como seria o equivalente das cotas na pós-graduação. Se o vestibular já é evitado de problemas (como sabemos, ele não mede necessariamente as pessoas mais capazes e sim aquelas que contam com uma série de condições para seguir um curso, uma família que deu dinheiro e apoio, cursos extras), os problemas da pós-graduação são ainda muito maiores. Por isso está longe de ser universalista, democrática ou imparcial. A pós-graduação não é uma busca livre de um conhecimento: a entrada na pós-graduação se dá pelas linhas de pesquisa.

As linhas de pesquisa são decisões, são resultados de vontades políticas. Há que frisar sempre que o modo vigente de ingresso na nossa pós-graduação já é a prática de um critério de preferências, combinado com uma meritocracia parcializada que geralmente premia os melhores dentro do conjunto de preferências elegido. Por tal motivo, é comum que um estudante mais qualificado fique de fora simplesmente porque

escolheu uma linha de pesquisa com poucas vagas, ou inexistente no programa a que se candidatou, enquanto outro estudante menos qualificado entre apenas porque escolheu uma linha menos concorrida. A tal prática não se pode associar o valor da meritocracia. Também não é universalista, porque os candidatos concorrem de um modo setorizado, obedecendo a protocolos de exames que variam enormemente, mesmo dentro da mesma unidade acadêmica. A seleção para a pós-graduação é o resultado de preferências, que demandam manutenção de linhas para que os professores continuem com seus interesses de pesquisas e encontrem estudantes que se adaptem aos seus interesses. Nesse quadro, às vezes nem há como comparar a capacidade relativa dos estudantes, porque não há unificação de critérios entre os professores, os programas, as linhas de pesquisa e os recursos institucionais disponíveis.

Apesar da variedade de critérios, podemos supor que um exame de seleção para a pós-graduação no Brasil, com variações de acordo com a instituição ou programa, inclui:

- a) carta de recomendação;
- b) elaboração de um projeto de pesquisa;
- c) prova específica de conteúdo;
- d) entrevista com a banca;
- e) prova de línguas;
- f) análise de *curriculum vitae* e histórico escolar;
- g) monografia ou dissertação já defendida.

| 181

No caso do candidato ao doutorado, certamente contará a trajetória do mestrado: onde fez, quem o orientou e cópia da dissertação.

Um candidato desconhecido da banca, que estudou com um orientador desconhecido, e que apresenta cartas de recomendação de professores desconhecidos, terá uma desvantagem diante de um concorrente, em igualdade de condições acadêmicas, que é conhecido da banca, que estudou com alguém conhecido e bem visto pela banca e que foi recomendado por pessoas conhecidas e consideradas pela banca. Isso apenas corrobora o que já dissemos, que mesmo sem o fator racial, a equanimidade de avaliação não é ponto pacífico na pós-graduação. Acrescentemos agora a esses fatores o componente racial: se o aluno é negro e desconhecido, incidirão mais fortemente sobre ele os estereótipos negativos e os preconceitos que são projetados sobre o aluno negro: menos capaz, com mais deficiências, etc.

Em suma, trata-se de um sistema de avaliação, no mínimo com um alto grau de imprecisão, que pode ainda aumentar e tornar-se intensamente parcial quando a ele somamos as idiosincrasias dos membros das bancas, com suas preferências e rejeições de temas e

abordagens que às vezes nada têm a ver com as eventuais escolhas dos candidatos. Enfim, o ingresso na pós-graduação dá-se por meio de um mecanismo explicitamente seletivo, não-universalista – ou melhor, abertamente interessado. Nessa linguagem tão excludente, a história prévia de exclusão dos candidatos negros pesa negativamente no cômputo de suas chances de aprovação.

Retomando o que dissemos anteriormente sobre as redes, justamente no momento atual, quando começamos a discutir a exclusão racial na pós-graduação, a Capes e o CNPq estão decidindo mudar as regras de concessão de bolsas para os próximos anos (o que incidirá sobre os critérios de seleção, afetando inclusive os docentes negros que queiram fazer seu doutorado). Ao invés de privilegiar o talento individual e o tema específico do candidato, as novas diretrizes recomendam, como princípio de seleção, privilegiar os estudantes que já estejam inseridos em alguma rede de pesquisa, ou seja, que já sejam elo de alguma. Nesse novo contexto, uma pessoa isolada já não tem chance de admissão. Quem não conseguiu entrar em alguma rede durante a graduação, praticamente não terá mais possibilidades de inserção na pós-graduação. Fechando a pós-graduação com grupos já existentes, essas diretrizes excluirão os negros ainda mais do que já são atualmente e distribuirá praticamente todos os recursos do Estado entre os estudantes brancos. Lembremos que os poucos estudantes negros que têm entrado na pós-graduação são justamente esses estudantes isolados, autônomos, de grande talento individual e que ultrapassaram o bloqueio racial contrariando as estatísticas que já o haviam deixado de fora. Ainda que mude a justificativa, essa medida de fechar a pós-graduação em torno das redes estabelecidas é um paralelo, na academia, do trem da alegria do serviço público em 1985: será mais uma onda de exclusão com conseqüências futuras dramáticas para a frágil coletividade universitária negra.

Em um contexto tão absurdamente discriminador, será preciso uma revisão quase total da postura da Capes e do CNPq frente aos programas de pós-graduação no Brasil, caso nos interesse promover uma integração racial: haverá que avaliar a função social e a adequação à diversidade de todos os temas e linhas de pesquisa, e também as disciplinas oferecidas. Além disso, haverá que contratar professores que possam atender aos temas de pesquisas demandados pelos estudantes negros em condições de seguir os cursos.

Resumindo essa complexidade constitutiva do sistema da pós-graduação e da pesquisa, trata-se de uma rede que se estabeleceu e que está por trás dos concursos para professores, das bancas de mestrado e de doutorado e das comissões de avaliação dos projetos de pesquisa pelas agências financiadoras. Tudo isso deve ser tomado em conta na

hora de argumentar pelas cotas. As cotas ajudarão a instituir no Brasil, talvez pela primeira vez na nossa história, um clima de real concorrência na academia e nas profissões. Se apoiarmos um contingente de estudantes negros bem preparados e motivados, que entrem agora na universidade, no mestrado e no doutorado, totalmente fora da rede estabelecida, eles irão competir com brancos que já estão inseridos na rede.

Imaginemos que um grupo de estudantes negros termine em cinco anos o curso de Medicina pelo regime de cotas. Teremos então um número de dez ou vinte médicos negros, em uma cidade, que vão entrar na vida profissional junto com seus colegas brancos. Esses negros recém-formados em Medicina estão fora da rede, enquanto os brancos já estão nela inseridos, pois muitos deles são filhos de médicos. Como reagirão os empregadores? Irão absorver esses novos talentos acadêmicos, esses negros anônimos, ou irão proteger os velhos clientes brancos? Ai estaremos realmente entrando numa discussão profunda sobre o mundo em que vivemos. Teremos agora a possibilidade de pressionar para que escolham o negro anônimo. Até agora não houve esse negro anônimo pressionando, daí que nem sequer podemos dizer que já houve concorrência aberta na nossa academia.

6. Uma proposta de cotas para a pós-graduação e para concursos de professores

| 183

Ofereço aqui alguns subsídios para a formulação de uma intervenção no padrão atual de segregação vigente na pós-graduação brasileira.

Em primeiro lugar, eis alguns dados, fornecidos pela Secretaria de Planejamento da UnB, que fundamentam a necessidade dessas intervenções:

- a) O número total de docentes ativos nas 53 IFEs atualmente é de: 46.679. Não deve passar de dois mil o número de professores negros em todas essas universidades;
- b) O sistema universitário público está em retração há mais de uma década e o número de vagas proposto pelo governo para os próximos anos nem sequer reporá as vagas perdidas na última década: no máximo serão abertas seis mil vagas novas nos próximos três anos. Isso significa que, ainda por várias décadas, o Brasil continuará exibindo o perfil de um dos sistemas acadêmicos mais excludentes racialmente de todo o mundo. O mínimo a fazer é garantir cotas para essas vagas

novas, na expectativa de que o percentual de professores negros possa, pelo menos, ultrapassar a barreira do 1%, mesmo sem chegar a 2%.

Complementarmente, será preciso intervir na pós-graduação para preparar um contingente maior de mestres e doutores negros em condições de ocupar as vagas que conseguirmos reservar para eles nos concursos para docentes que forem abertos a partir de agora.

Há que enfatizar que ficaram faltando três dimensões fundamentais na proposta do Estatuto da Igualdade Racial do senador Paulo Paim e que devem ser acrescentadas ao texto atual antes da sua votação pelo Congresso Nacional:

a) Um sistema de preferência de vagas na pós-graduação

As unidades acadêmicas (institutos, centros ou faculdades) das IFEs alocarão, do montante total de vagas oferecidas nos cursos de pós-graduação, pelo menos 20% do total das vagas de mestrado e 20% do total das vagas de doutorado para candidatos negros aprovados no processo seletivo. Deve-se enfatizar que o critério para seleção de negros por preferência não deve ser na base do desempate, mas simplesmente por preferência na aprovação (equivalente ao que propomos para o caso das cotas para graduação pelo vestibular: um piso mínimo de aprovação).

Poderemos usar na pós-graduação a mesma idéia de um Plano de Metas que usamos na Proposta de Cotas para negros e índios da UnB. Podemos definir que, por 20 anos, a diversidade racial será um critério importante na avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. Espera-se que esse fator seja incorporado à nossa cultura acadêmica de modo que daqui a alguns anos será legítima a pergunta: que sentido de excelência pode ter um programa de mestrado ou doutorado que seja constituído exclusivamente de professores e alunos brancos, em um país que conta com 45% de negros e com centenas de sociedades indígenas?

b) Um sistema de preferência de vagas nos concursos para professores

Pelo menos 20% dessas vagas deverão ser preenchidas por candidatos negros que sejam aprovados. O montante poderá igualmente ser contabilizado por unidades acadêmicas, para não atomizar excessivamente o processo de seleção dos candidatos negros.

Assim, conseguiremos estimular os programas de pós-graduação a absorver candidatos negros, alterando e ampliando suas linhas de pesquisa para então, pela primeira vez na história do País, recebê-los de um modo consciente e aberto. Ao mesmo tempo, estaremos preparando os potenciais candidatos a ocupar as vagas dos concursos para professores nas instituições federais de ensino.

c) Um sistema de preferência na concessão de bolsas de pesquisa para negros nas instituições federais de fomento (CNPq, MCT, Capes, etc.).

7. Da urgência da integração racial no Brasil

Relatos constantes de pós-graduandos e professores negros apontam para o sentido de isolamento que experimentam no ambiente universitário em que circulam. No caso dos professores, a pulverização de sua presença é ainda mais intensa, o que dificulta a própria possibilidade de colocar para os colegas e para a comunidade acadêmica em geral a situação de exclusão e de discriminação de que são vítimas, como no caso da UFRJ, em que são três professores negros em um centro acadêmico com oitocentos professores; como na FFLCH da USP, que são três professores em quinhentos; e como no Instituto de Letras da UnB, em que uma professora negra convive com cem colegas brancos.

No caso dos alunos de pós-graduação, a competitividade coloca os estudantes negros sob uma pressão constante devido a uma carência de capital cultural específico, o que conduz a uma exclusão simbólica de graves conseqüências para o seu desempenho. Muitas vezes, ainda que perfeitamente capacitados nos conteúdos temáticos, os estudantes negros não dominam o código lingüístico para-disciplinar que abre portas. É aqui o espaço onde o efeito da segregação, resultante de histórias de vida que quase nunca se tocaram, se faz sentir e onde qualquer fantasia de mestiçagem como garantia de integração mostra-se realmente falsa. Um estudante negro às vezes não sabe como seduzir intelectualmente o professor branco com alguma história que possa interessá-lo, simplesmente porque não compartilha do universo social e simbólico em que se movem os brancos universitários.

Espera-se dos negros uma linguagem que desconhecem e que não sabem como aprender: a linguagem dos brancos acadêmicos. E é absolutamente crucial aprender a linguagem acadêmica branca, já que o acesso à pesquisa, aos grupos de discussão, às informações e aos

dados do saber disciplinar que apenas circulam nas interações informais dependem da absorção e da desenvoltura no manejo desses códigos secretos do *ethos* acadêmico.

Duas alternativas dramáticas são apresentadas aos estudantes negros: ou se metamorfoseiam de brancos após absorverem os códigos exclusivos desse mundo do qual jamais fizeram parte – o que significa abrir mão da sua diferença, da sua biografia, dos seus valores e muito especialmente da lucidez que introjetaram ao ter que lidar diariamente com a discriminação –, ou partem para um confronto aberto, denunciando o racismo e as injustiças, o que significa arriscar suas poucas chances de inserção nas redes brancas já estabelecidas, saturadas e marcadas por padrinhos e controladores dos recursos disponíveis.

Esses números tão baixos da presença de negros nas universidades devem ser entendidos dentro da dinâmica concreta de relações raciais ativadas atualmente no nosso mundo acadêmico. Isso significa equacionar e oferecer explicações e alternativas de solução para os inúmeros casos de discriminação racial que vêm ocorrendo com estudantes em vários programas de pós-graduação. Casos de exclusão e hostilidade racial multiplicam-se, tanto nos exames de seleção como no interior dos cursos, em reprovações inaceitáveis, rejeição de temas propostos por estudantes negros, desvantagens na distribuição das bolsas e inúmeras formas de dificuldades e antipatias. Já temos colhido queixas e depoimentos de incidentes de hostilidade racial na pós-graduação em pelo menos seis universidades públicas.⁴

Se o número de professores negros nas universidades públicas não chega a 1%, o número de pesquisadores negros que participam do sistema de produtividade em pesquisa não deve chegar a 0,5%. Nas poucas áreas que pude averiguar, há casos em que todos os pesquisadores, sem exceção, são brancos. É provável que dos quase oito mil pesquisadores que compõem a elite científica brasileira não encontraremos mais que 20 negros. Pensemos o predicamento dos acadêmicos de cor negra: com o sistema de financiamento em retração, todas as áreas receberão um número mínimo de bolsas novas, que não deve chegar a dois dígitos por cada área. Todos os participantes do sistema já têm vários candidatos ao preenchimento dessas bolsas e a peça mais forte do currículo dos aspirantes é para-disciplinar, qual seja: com quem

⁴ Um caso que se tornou emblemático da hostilidade docente contra alunos negros na pós-graduação no Brasil foi o de um doutorando de Antropologia da Universidade de Brasília, cujo drama foi mencionado e discutido em várias publicações, pelo próprio discriminado (Alves, 2001), por mim (Carvalho, 2002) e por outros pesquisadores (Torres, 2001; Santos, 2003).

estudou, onde e que posição já ocupa na rede. Não há a menor chance de que um jovem pesquisador negro consiga entrar no sistema do CNPq por meio da "livre" concorrência... simplesmente porque a concorrência não é livre.

O único modo possível para uma integração dos negros na pesquisa científica brasileira é por um sistema amplo de ações afirmativas. O CNPq terá que reservar bolsas de preferência para pesquisadores negros, começando pelos professores negros que já estão inseridos nas universidades e que desenvolvem pesquisas e orientações de estudantes negros, para que se fortaleçam e ajudem a formar uma rede paralela de pesquisadores negros.

A inclusão racial na pós-graduação e na docência só pode se dar por meio de um movimento pulverizado, capilar e altamente individualizado. Ao contrário das cotas para o vestibular, que colocarão de uma só vez uma massa de estudantes negros na universidade, o sistema de preferência na pós-graduação e nos concursos para docentes sucederá de um modo mais lento e esporádico, pois muitas vezes tratar-se-á de escolher um candidato (no caso, um negro) entre vários aprovados e potencialmente em condições de preencher uma vaga. Por exemplo, se três concorrentes são aprovados em um concurso para professor, a banca dará preferência para o candidato negro para compensar a baixa presença de negros naquela unidade acadêmica. Mais uma vez, ao contrário do vestibular, a decisão sobre a inclusão racial não estará centralizada em uma comissão fixa (no caso da UnB, por exemplo, a Comissão Permanente do Vestibular, Copeve), porém em inúmeras bancas específicas *ad hoc*, cujos critérios dificilmente são uniformizados.

O poder de realizar as ações afirmativas para a inclusão racial na pós-graduação terá que ser transferido necessariamente para um grande número de professores atuando independentemente nas diversas unidades acadêmicas, o que demandará de todos uma alta compreensão e absorção dos princípios e da legitimidade desse sistema de inclusão racial. Esse caráter sempre focal da ação afirmativa por preferência visando alcançar uma meta de integração parece-se mais ao modelo norte-americano (lembramos que não há vestibular nos Estados Unidos: nesse sentido, o nosso modelo de cotas não é nenhuma cópia do sistema norte-americano, malgrado essa acusação ser freqüentemente esgrimida pelos que são contrários às cotas). E aqui gostaria de colocar o questionamento aberto de Thomas Skidmore (1997, p. 133), profundo conhecedor do racismo brasileiro, no famoso seminário Multiculturalismo e Racismo ocorrido em Brasília em 1996: "qual é a 'reserva moral' do Brasil para enfrentar esta questão?"

Podemos entender o significado de "reserva moral" de Skidmore, se visualizarmos o seguinte: pela primeira vez no País, milhares de

professores universitários brancos, atomizados em grupos de três a cinco e reunidos ocasionalmente em milhares de unidades acadêmicas de uma centena de universidades, com inteira autonomia para deliberar, entrevistarão candidatos brancos e negros para a pós-graduação e para a docência, em todas as áreas do conhecimento, e terão que decidir, honesta e imparcialmente, duas coisas: se um candidato negro mostrou qualificação suficiente para desempenhar a tarefa exigida; e se, entre os aprovados, um negro poderá ocupar uma vaga em vez de outros candidatos brancos. A "reserva moral" é uma incômoda e pertinente observação e uma pergunta sobre a capacidade de nossas bancas mudarem seu comportamento diante do novo sistema de ações afirmativas agora proposto.

Penso que não será fácil levar essa discussão para a nossa classe docente. A idéia de compensação e preferência poderá chocar com crenças e convicções, escassamente discutidas e nem sempre trazidas à consciência, acerca do que entendemos como mérito e qualificação, e nós docentes teremos que reconhecer que também escolhemos candidatos na base da preferência – e em muitas situações de banca as diferenças entre os candidatos são irredutíveis à pontuação e a decisão final é feita na base da "política acadêmica", termo impreciso que certamente não se confunde com meritocracia: o "perfil" para um corpo inclui critérios de classe, "etiqueta" social, interesses de composição de grupos e até mesmo contribuição do candidato ao tipo de capital simbólico que a unidade acadêmica que o absorve optou por acumular. Apesar de tantas preferências exercitadas, a questão é que até agora ninguém nunca preferiu negros. E vamos ter que aprender a preferi-los. Ou seja, vamos ter que ser ativamente anti-racistas.

Vistas neste contexto profundamente doloroso, porém carregado de esperanças, as ações afirmativas são um ato preparatório, uma condição *sine qua non* para que, pela primeira vez, possamos ter uma discussão nacional aberta sobre o racismo brasileiro. É um ato preparatório porque essa discussão exige uma presença significativa de negros expondo os argumentos anti-racistas e são as cotas e os sistemas de preferência que colocarão um número mínimo de negros capazes de fazer a diferença no quadro da desigualdade racial que temos, no momento, no nosso meio universitário e promover uma revisão da própria idéia de nação brasileira, até agora controlada quase exclusivamente por brancos. Eis o primeiro passo, então, para a tão desejada integração racial que nunca tivemos e que é nosso dever (e prazer) construir.

Referências bibliográficas

ALVES, Arivaldo Lima. A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual? *Afro-Ásia*, n. 25-26, p. 281-312, 2001.

CARVALHO, José Jorge. Mestiçagem e segregação. *Humanidades*, v. 5, n. 17, p. 35-39, 1988.

_____. As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil. *Revista Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 13-30, jul./dez. 2001.

_____. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: QUEIROZ, Delcele (Org.). *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002. p. 79-99.

_____. Ações afirmativas para negros e índios no ensino superior: a proposta dos NEABs. *Universidade e Sociedade*, v. 12, n. 29, p. 61-67, 2003. Republicado em: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. *Uma proposta de cotas para estudantes negros na universidade de Brasília*. Brasília: Depto. de Antropologia/UnB, 2002. (Série Antropologia, n. 314).

FREYRE, Gilberto. O fator racial na política contemporânea, *Ciência & Trópico*, v. 10, n. 1, p. 19-36, 1982.

_____. Eliminação de conflitos e de tensões entre raças. In: PALAVRAS Repatriadas. Brasília: Ed. UnB/Imprensa Oficial SP, 2003. p. 113-193.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

MOURA, Clóvis. O Negro. *De Bom Escravo a Mau Cidadão?* Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A Sociologia do Guerreiro*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

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

PINTO, L. A. Costa. *O Negro no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

POR UMA POLÍTICA Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial: Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida. Brasília: Cultura Gráfica e Ed., 1996.

QUILOMBO. Jornal dirigido por Abdias do Nascimento. Edição facsimilar. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2003.

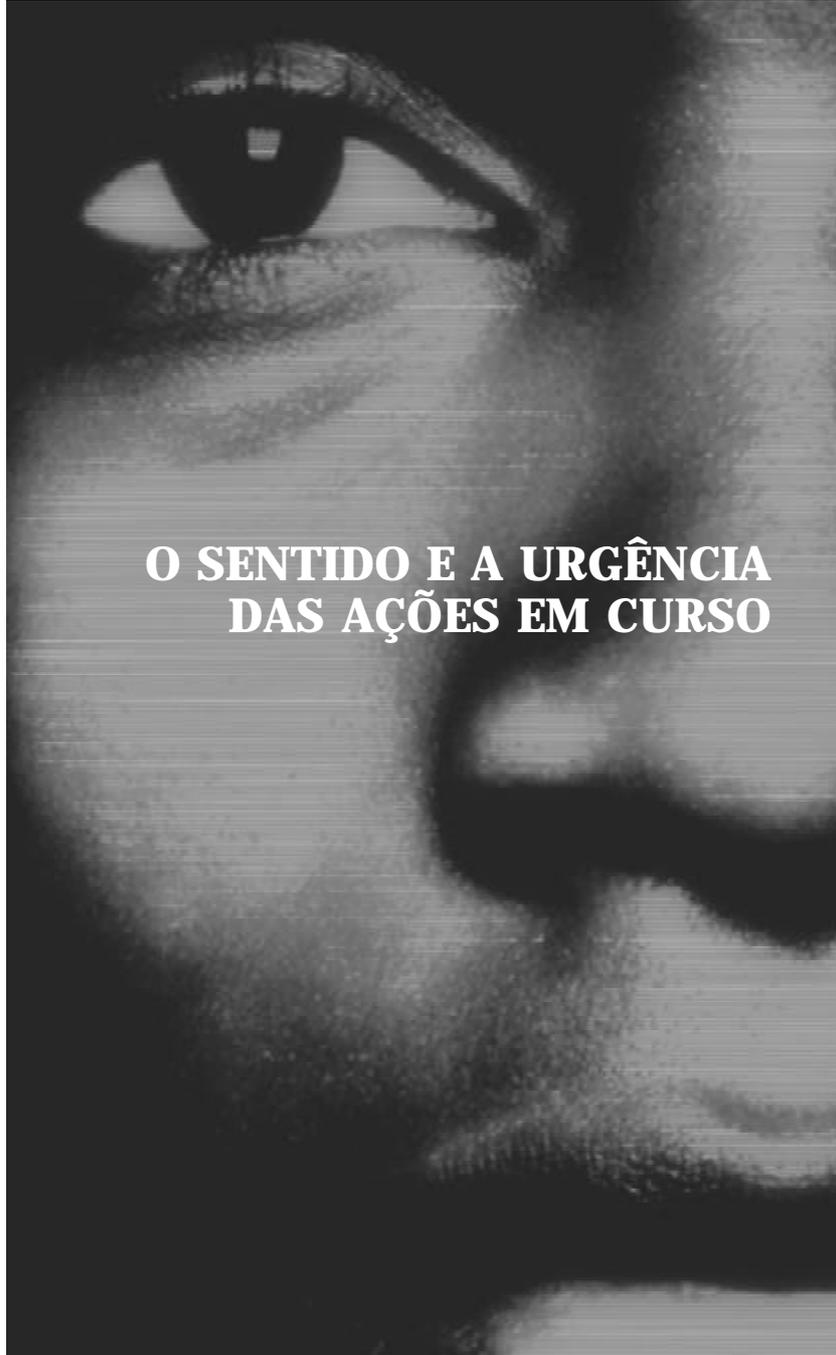
RIBEIRO, Darcy et al. *Mestiço é que é bom!* Rio de Janeiro: Revan, 1996.

SANTOS, Sales Augusto. Ação Afirmativa e Mérito Individual. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Petronilha (Org.). *Identidade Negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Anped, 2003. p. 17-36.

SIKMORE, Thomas. Ação Afirmativa no Brasil? Reflexões de um Brazilianista. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e racismo*. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 127-136.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TORRES, João Batista de Miranda. *A televisão a cabo no Brasil: pretexto ou desafio à ação e ao pensamento crítico da Antropologia*. Comunicação apresentada ao Seminário Temático: Antropologia e Comunicação, na XXV Reunião Anual da Anpocs. Paper incluído no CD-ROM da XXV Anpocs. Outubro de 2001.



**O SENTIDO E A URGÊNCIA
DAS AÇÕES EM CURSO**





O acesso de negros
às universidades públicas*
Antonio Sérgio Alfredo Guimarães

* Texto submetido à apreciação dos comitês editoriais das revistas *Problèmes d'Amérique Latine* e *Educação e Pesquisa*.



Em 1978, quando diversas organizações políticas e culturais negras reuniram-se, em São Paulo, para fundar o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, as suas bandeiras de luta já não eram as mesmas herdadas da tradição das organizações negras paulistas, que remontam aos anos 20. Naqueles anos, as organizações negras nutriam o diagnóstico de que, mesmo que o "preconceito de cor" fosse um empecilho para o desenvolvimento e a integração social do povo negro brasileiro, o principal problema estava nos próprios negros, principalmente na carência de condições para competir no mercado de trabalho, dada a precariedade de educação formal, a ausência de boas maneiras e a falta de união entre os negros, ou seja, dada a fraqueza das organizações negras, vistas como incapazes de promover o avanço social dos membros da "raça".¹

Com a democracia de 1945, esse diagnóstico foi parcialmente abandonado pelas novas organizações negras, que passaram a dar mais ênfase à existência do preconceito de cor no Brasil, ainda que mantivessem o foco de seus esforços em atividades culturais, educativas e psicanalíticas (como as desenvolvidas pelo Teatro Experimental do

¹ Ver, a respeito, as análises clássicas de Bastide e Fernandes (1955) e Fernandes (1965).

Negro, no Rio de Janeiro). De qualquer modo, embora passasse a combater com mais afinco o "preconceito", acreditava-se ainda que o ideal de democracia racial, característica do País, era uma ideologia suficientemente forte e progressista para abrigar e proteger a mobilização política e cultural dos negros. Apenas depois de rompida a ordem democrática, em 1964, tal crença foi considerada uma "ilusão" e a democracia racial um "mito".²

Pois bem, nos anos 70, já não era o "preconceito racial", mas a "discriminação racial", o principal alvo da mobilização negra. Essa foi uma diferença crucial em relação às décadas passadas: a pobreza negra passou a ser tributada às desigualdades de tratamento e de oportunidades de cunho "racial" (e não apenas de cor). E os responsáveis por tal estado já não eram os próprios negros e sua falta de união, mas o *establishment* branco, governo e sociedade civil; numa palavra, o racismo difuso na sociedade brasileira. Ou seja, a posição da massa negra e a sua pobreza, tanto quanto a condição de inferioridade salarial e de poder dos negros mais educados, seriam fruto desse racismo que se escondia atrás do "mito da democracia racial".

A partir de 1988, ano do centenário da abolição da escravatura e de promulgação da nova Constituição, as lideranças negras começaram a desenvolver um intenso trabalho na área de defesa dos direitos civis dos negros, principalmente aqueles garantidos pela nova carta, que tornou os "preconceitos de raça ou de cor" em crime inafiançável e imprescritível.³ No entanto, passados poucos anos, já se tornava claro para esses militantes que a luta por direitos necessitava transpor os limites do combate aos "crimes de racismo". Paulatinamente, portanto, voltaram-se essas organizações para o governo federal a demandar "ações afirmativas", tais como o governo norte-americano adotara nos anos 60 e o governo sul-africano de Nelson Mandela passara a discutir. Essa demanda representou uma importante guinada na pauta de reivindicação dos negros brasileiros, dando início a uma era de luta contra as desigualdades sociais do País, vistas agora como "raciais", independentemente do combate à discriminação e ao preconceito.

Junto com o Movimento dos Sem-Terra, ainda que de modo menos dramático, menos conflituoso, e de escopo social menor, quase

² Ver Guimarães (2003).

³ A Constituição Federal de 1988, em seu artigo n° 5, parágrafo XLII, reza: "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei." Esse parágrafo é regulamentado pela Lei n° 7.716, de 5 de janeiro de 1989, modificada depois pela Lei n° 9.459 de 13 de maio de 1997. Ver Silva Jr. (1998).

que restrito às "novas classes médias negras",⁴ o movimento dos negros brasileiros contra as desigualdades raciais é, sem dúvida, uma importante forma de mobilização social no Brasil de hoje. Mobilização essa que se torna mais importante à medida que os conflitos urbanos de classe (como os protagonizados pelos sindicatos operários) tenderam a se eclipsar na esteira das reformas "neoliberais" e do realinhamento internacional da economia brasileira.

Neste texto, vou restringir a análise desse movimento por ações afirmativas ao sistema de educação superior do País, justamente o setor mais visado pelas demandas dos militantes e, por isso mesmo, responsável pelo caráter de "classe média", de que falei acima. Como veremos, essas demandas encontraram respostas quase que imediatas do sistema político brasileiro, tanto por parte do governo, quanto por parte dos políticos, ainda que continue encontrando fortes resistências da sociedade civil. Meu objetivo é compreender as razões de reações tão díspares.

Antes, porém, faz-se necessário uma rápida apresentação tanto dos problemas educacionais do País, quanto das medidas que vêm sendo adotadas pelo governo e pelo sistema político em geral para contorná-los ou solucioná-los.

A crise educacional brasileira

O fato mais marcante na política educacional brasileira depois de 1964, ou seja, depois da derrota das forças nacionalistas que entretenham um projeto socialista para o país,⁵ foi a estagnação da rede de ensino público universitário, conjuntamente com a expansão do ensino privado em todos os níveis de educação – o elementar, o médio e o superior.⁶ Esse relativo abandono da educação por parte do Estado brasileiro

⁴ Num país como o Brasil, onde, segundo Barros, Henriques e Mendonça (2000), em 1997, 14% da população vivia abaixo da linha de indigência (R\$ 76,36 mensais) e 34% abaixo da linha de pobreza (R\$ 152,73 mensais), a categoria "classe média" pode ser enganosa. Seria melhor dizer que estamos falando de camadas afluentes dos trabalhadores, de alguns autônomos e profissionais de pouca renda e pequenos proprietários urbanos, entre outros.

⁵ As forças socialistas a que me refiro eram aquelas ancoradas principalmente por três movimentos sociais: as Ligas Camponesas, no campo, que demandavam por reforma agrária; o movimento estudantil, que lutava pela ampliação das vagas das universidades públicas; e o movimento operário, nas cidades, cujas demandas eram basicamente salariais. Essas eram as principais forças sociais a trazerem para o sistema político demandas potencialmente destabilizadoras, posto que este se organizava de modo conservador, preservando e casando os interesses das antigas oligarquias agrárias aos interesses da indústria emergente.

⁶ A tendência de crescimento do ensino privado em detrimento do ensino público é analisada em Cunha (1986). Por outro lado, Barros, Henriques e Mendonça (2001, p. 19), analisando dados internacionais, chegam à conclusão de que "o sistema educacional brasileiro entre meados dos anos 60 e 80 se expandiu a uma taxa bem mais lenta que a média internacional correspondente."

é parcialmente responsável pelo fato de que apenas 7,8% da população brasileira de 18 a 24 anos estivesse nas universidades em 1998 (IBGE/Pnad apud Sampaio, Limongi, Torres, 2000).⁷

Deve-se salientar, entretanto, que a solução dada pelos governos militares ao "problema educacional" do País não foi alterada pelos quatro governos democráticos depois de 1985 (as administrações Sarney, Collor, Itamar e Fernando Henrique). A linha mestra continuou sendo a expansão do sistema superior de educação privada e a estagnação da rede pública. A rede privada de ensino superior, que já congregava 59% dos alunos, em 1985, passou a concentrar 62%, em 1998 (Inep, 1999). Na verdade, o ensino público superior expandiu-se apenas pela criação de universidades estaduais ou municipais, mas em número insuficiente para contrabalançar a retirada de investimentos na expansão da rede pública federal. De fato, a presença do governo federal na educação superior, medida em termos de alunado, caiu de 40%, em 1985, para 19%, em 1998 (Inep, 1999).

Ora, se o problema da escassez de vagas universitárias foi parcialmente compensada pela rede privada, formou-se, com o tempo, um novo problema, pois, a expansão do ensino privado elementar e médio deu-se *pari passu* ao crescimento da "qualidade" do serviço ofertado, o mesmo não acontecendo com o nível superior, no qual a iniciativa privada demonstrou-se incapaz de ofertar um ensino equivalente, em termos de "qualidade", ao da rede pública já estabelecida.⁸ Isso por vários motivos, o principal deles o alto custo da formação acadêmica e da pesquisa científica, que exigem investimentos em recursos humanos e treinamento. No ensino elementar e médio, ao contrário, a iniciativa privada foi capaz não apenas de atrair os melhores professores, como alguns dos melhores professores tornaram-se eles mesmos, com o tempo, grandes empresários.

O resultado desses dois movimentos em direção oposta foi que a rede pública e gratuita de ensino médio e elementar expandiu-se com baixa "qualidade" ou mesmo, no mais das vezes, com certa precariedade. Ora, o motivo para a melhoria do ensino fundamental e médio oferecido pela rede privada foi justamente a relativa estagnação do ensino superior, na rede pública. Isso porque, motivados pelo afunilamento da oferta de ensino superior de "qualidade", assegurado

⁷ Maria Helena Guimarães de Castro (2000), usando dados do Inep/MEC, estima em 14,8% o percentual de jovens entre 20 e 24 matriculados em escolas superiores, em 1998.

⁸ Uso o termo "qualidade" para designar algo que não é objetivo e unívoco, mas uma construção histórica sobre o que é o bom ensino. Em grande parte, a percepção da "qualidade" está associada ao sucesso dos alunos no vestibular, no caso do ensino de nível médio, e no mercado de trabalho, no caso do ensino superior.

pelo mecanismo do vestibular, as famílias de classe média e alta demandaram em números crescentes a rede privada de ensino elementar e médio, permitindo não apenas a sua expansão física, mas a melhoria da oferta dos seus serviços, reforçada ainda mais pela concorrência entre as escolas particulares. Quanto mais se acentuava a concorrência, entretanto, mais difícil ficava para os filhos das classes médias, situados na sua franja mais pobre, cursarem os melhores colégios e atingirem a universidade pública.

Em meados dos anos 70, algumas parcelas da sociedade brasileira, principalmente a classe média negra, já sentiam os efeitos dessa política. Como disse Joel Rufino (1985), os jovens negros, para titularem-se, tinham de recorrer à rede particular de ensino superior, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho, que acentuavam ainda mais a discriminação racial de que eram vítimas. Foram justamente os negros os primeiros a denunciarem, como discriminação, o relativo fechamento das universidades públicas brasileiras aos filhos das famílias mais pobres, que na concorrência pela melhor formação em escolas de primeiro e segundo graus, eram vencidas pelas classes média e alta. As provas de exame vestibular para o ingresso nas universidades públicas passaram a ser realizadas, portanto, num contexto de grande desigualdade de formação, motivada principalmente pela renda familiar. Jovens de classe média e alta, que podiam cursar as melhores e mais caras escolas elementares e de segundo grau, praticamente abocanhavam todas as vagas disponíveis nos cursos das universidades públicas e gratuitas. A perversão do sistema tornava-se clara.

O que há de novo, portanto, é que, ao contrário dos anos 60, não foram as classes médias "brancas", mobilizadas em torno de ideais socialistas e empenhadas numa política de alianças de classes, pretendendo-se, no mais das vezes, os porta-vozes de camponeses e operários, que tomaram a cena política. Quem empunhou a nova bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os jovens que se definiam como "negros" e se pretendiam porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes dos escravos africanos, trazidos para o País durante mais de trezentos anos de escravidão. Essa juventude estudantil negra começa a realizar assim o ideal de luta socialista verbalizado por Florestan Fernandes (1972): o negro seria o mais oprimido e explorado de todos, e a sua luta a mais radical das lutas de emancipação.

A demanda e as resistências às ações afirmativas

A partir de 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso passou a dar mais espaço para que a demanda por ações afirmativas, formulada

pelos setores mais organizados do movimento negro brasileiro, se expressasse no governo.⁹ A razão para tal abertura deveu-se não apenas à sensibilidade sociológica do presidente, ou à relativa força social do movimento, mas também à difícil posição em que a doutrina da "democracia racial" encurralava a chancelaria brasileira em fóruns internacionais, cada vez mais freqüentados por ONGs negras. O País, que se vangloriava de não ter uma questão racial, era reiteradamente lembrado das suas "desigualdades raciais", facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar, em sua defesa, nenhum histórico de políticas de combate a essas desigualdades. Era em busca de uma saída política que o presidente queria trazer o debate sobre ações afirmativas para perto do governo.

De fato, o diagnóstico técnico sobre o caráter racial das desigualdades sociais brasileiras já era internacionalmente conhecido desde os anos 1980 (Silva, 1978; Hasenbalg, 1979). A crise educacional brasileira, inclusive o acesso restrito de negros ao ensino superior, a má qualidade da escola fundamental pública e a grande desigualdade racial em todos os níveis de ensino, já era amplamente discutida nos meios intelectuais e políticos quando o governo social-democrata de Fernando Henrique tomara posse em 1995. Em um importante artigo, publicado em 1990, em que analisam dados da Pnad de 1982, Hasenbalg e Silva (1990, p. 99), por exemplo, chamavam a atenção para o fato de que:

As informações da Pnad de 1982 indicaram que, no que diz respeito ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não brancas ingressa tardiamente na escola. Além disso, a proporção de pretos e pardos que não têm acesso de todo à escola é três vezes maior que a dos brancos. Estas desigualdades não podem ser explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias socioeconômicas das famílias. Embora uma melhor situação socioeconômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não brancas mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar *per capita*.

Na verdade, durante todos os anos 80 e nos cinco anos dos 90 que antecederam a posse de Cardoso, as mobilizações em torno do centenário da abolição da escravatura (1988) e dos 300 anos de Zumbi¹⁰ (1993)

⁹ Em julho de 1996, o Ministério da Justiça organizou em Brasília um seminário internacional sobre "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos", para o qual foram convidados vários pesquisadores, brasileiros e americanos, assim como um grande número de lideranças negras do País. O presidente em pessoa fez questão de abrir os trabalhos do seminário, acompanhado pelo vice-presidente e pelo ministro da Justiça.

¹⁰ Zumbi, chefe do Quilombo dos Palmares, que resistiu bravamente aos portugueses e aos holandeses, transformou-se em símbolo da resistência negra, sendo reconhecido como herói nacional brasileiro, em 1995.

possibilitaram que o diagnóstico sobre as desigualdades raciais brasileiras, assim como o racismo à brasileira, fosse amplamente discutido na imprensa (Guimarães, 1998). Especialmente porque, a partir da regulamentação das disposições transitórias da Constituição de 1988, que tornou crime a prática de preconceitos de raça, passou a haver uma grande movimentação das ONGs negras em torno da denúncia e da perseguição legal de atos de discriminação. Foi justamente o esgotamento da estratégia de combater as desigualdades por meio da punição da discriminação racial que levou as entidades negras a demandar por políticas de ação afirmativa.¹¹

Nos primeiros tempos, de 1995 até bem recentemente, a reação da sociedade civil, por intermédio de seus principais intelectuais e meios de comunicação de massa, foi largamente contrária à adoção de políticas de cunho racista. O movimento negro, assim como os poucos intelectuais brancos que defendiam tais políticas, viram-se politicamente isolados, por mais de uma vez, sob a acusação de vocalizar e deixar-se colonizar culturalmente pelos valores norte-americanos. De fato, nada mais contrário à identidade nacional brasileira, tal como foi formada historicamente – como identidade anticolonial, culturalmente híbrida e racialmente mestiça –, que o reconhecimento étnico-racial dos negros. Assim, os que porventura tinham sólidos interesses na manutenção das desigualdades encontraram aliados cujos motivos eram puramente ideológicos, pessoas que viam nas políticas dirigidas preferencialmente aos negros a penetração no Brasil do "multiculturalismo" e do "multiracialismo" de extração anglo-saxônica.

Não foi surpresa, portanto, que alguns setores do governo, mesmo diante do diagnóstico de que as barreiras educacionais que atingem os negros são o principal entrave à igualdade racial no País (Silva, 2001), tivessem resistido duramente, durante toda a administração Cardoso, à adoção de medidas racistas. O Ministério da Educação, sobretudo, recusou-se a aceitar o caráter "racial" das desigualdades educacionais, preferindo atribuí-las ao mau funcionamento do ensino fundamental público e a questões de renda e classe social. Para o ministro Souza (2001), o problema de acesso do negro às universidades só poderia ser resolvido pela universalização do ensino de nível fundamental e médio e da melhoria da suas condições de funcionamento, ou seja, por meio da política implementada durante sua gestão (1995-2002) e cujos frutos seriam colhidos pelas próximas gerações.

¹¹ A campanha pela punição do racismo culminou com o endurecimento, em 1993, da lei que pune as ofensas raciais com cinco anos de reclusão. A estratégia de "criminalização" do racismo passou a receber mais restrições que incentivos por parte da opinião pública, quando o crime mostrou-se muito mais comum que o esperado pelo legislador.

Portanto, até 2001, quando se realiza a Conferência de Durban, o grosso da ação governamental restringiu-se ao combate à pobreza, com programas *color-blind*, como os programas "Alvorada", "Avança Brasil" e "Comunidade Solidária". Até então, apenas alguns programas específicos do governo federal levavam explicitamente em consideração a identidade racial dos participantes. Estes programas eram conduzidos por ministérios em que quadros negros do partido do governo tinham alguma ascendência: Ministério da Justiça – Programa Nacional de Direitos Humanos; Ministério do Trabalho – o projeto "Brasil: Raça e Gênero" e o Programa de Formação Profissional (Planfor); e Ministério da Cultura – Titulação de Terras de Remanescentes de Quilombos.

Em relação à pobreza, a ação governamental foi relativamente bem-sucedida, mesmo porque tal redução pode ser atribuída, em grande parte, à estabilização econômica, lograda com o Plano Real. Segundo os números do governo brasileiro (Brasil, 2000), de 1990 a 1997, reduziu-se em dez pontos percentuais o número de brasileiros abaixo da linha da pobreza (de 44% para 34% da população).

Mas, se a estabilidade diminuiu a pobreza absoluta, as desigualdades sociais, principalmente as raciais não parecem ter diminuído. É o que dizem Barros, Henriques e Mendonça (2000, p. 38): "o maior declínio no grau de desigualdade, apesar de pouco relevante, encontra-se na entrada da década, entre os anos de 1989 e 1992. Em particular, no que se refere ao Plano Real, não dispomos de evidência alguma de que tenha produzido qualquer impacto significativo sobre a redução no grau de desigualdade, apesar de a pobreza ter sofrido uma redução importante..."

Ademais, se é inegável que a administração Cardoso conseguiu vitórias expressivas no terreno social,¹² a diminuição da pobreza não pode ser considerada como um ganho irreversível, mas, ao contrário, uma oscilação cuja manutenção dependerá do crescimento econômico futuro. Pelo menos é isso que sugerem os dados:

Ao longo das últimas duas décadas, a intensidade da pobreza manteve um comportamento de relativa estabilidade, com apenas duas pequenas contrações, concentradas nos momentos de implementação dos Planos Cruzado e Real. Esse comportamento estável, com a porcentagem de pobres oscilando entre 40% e 45% da população, apresenta flutuações associadas, sobretudo, à instável dinâmica macroeconômica do período. O grau de pobreza atingiu seus valores máximos durante a recessão do início dos anos 80, quando a porcentagem de pobres em

¹² Utilizando-se os dados da Pnad de 1999, vê-se que, a taxa de analfabetismo caiu de 14%, em 1995, para 5,5%, em 1999; e que o número de crianças fora da escola oscilou de 17,8% para 4,3%, entre 1989 e 1999; que o número de domicílios atendidos por rede de água aumentou de 76,3% para 79,8%, entre 1995 e 1999.

1983 e 1984 ultrapassou a barreira dos 50%. As maiores quedas resultaram, como dissemos, dos impactos dos Planos Cruzado e Real, fazendo a porcentagem de pobres cair abaixo dos 30% e 35%, respectivamente (Barros, Henriques, Mendonça, 2000, p. 23).

Para um país que gastava, em 2000, cerca de 20% do PIB em programas sociais, e que tinha uma renda *per capita* anual em torno de 2.900 dólares, a persistência de altos níveis de pobreza só pode estar "vinculada a uma distribuição de renda extremamente desigual e à baixa eficácia do gasto público" (Brasil, 2000).

A resistência da sociedade civil brasileira a políticas públicas racialistas, entretanto, foi parcialmente quebrada pela repercussão favorável, na opinião pública internacional, às posições do Brasil na Conferência Mundial Contra a Discriminação Racial, em 2001. De fato, em Durban, o empenho pessoal do presidente levou a chancelaria brasileira a aposentar definitivamente a doutrina da "democracia racial", reconhecendo, em fórum internacional, as desigualdades raciais do País e se comprometendo a revertê-las com a adoção de políticas afirmativas.

Como consequência, depois de Durban, vários segmentos da administração pública brasileira passaram a adotar cotas de emprego para negros, tais como os Ministérios da Justiça e da Reforma Agrária. No entanto, no setor crucial, a Educação, tudo que se logrou foi a criação de uma comissão de trabalho, como veremos adiante.

| 203

A pequena absorção de jovens "negros" nas universidades brasileiras

O problema de acesso do negro brasileiro às universidades é também um problema de sua ausência nas estatísticas universitárias. Até dois anos atrás (2000), não havia em nenhuma universidade pública brasileira registro sobre a identidade racial ou de cor de seus alunos. Só quando a demanda por ações afirmativas para a educação superior fez-se sentir é que surgiram as primeiras iniciativas, na forma de censos e de pesquisas por amostra, para sanar tal deficiência.¹³ Nesse item vou valer-me dos dados produzidos pelas primeiras iniciativas nesse sentido, tomadas pela Universidade de São Paulo e pelo Programa "A Cor da Bahia" da Universidade Federal da Bahia.

¹³ A pergunta sobre identidade de cor ("qual é a sua cor?") no formulário de inscrição ao vestibular foi formulada pela primeira vez na Universidade Federal da Bahia, em 1999, e hoje já consta dos formulários de muitas universidades. A única estatística oficial sobre a identidade de cor dos estudantes universitários é aquela que consta das estatísticas do Exame Nacional de Cursos, chamado "Provão", que, entretanto, não compreende todos os cursos universitários.

Esses dados mostram que a proporção de jovens que se definem como "pardos" e "pretos" nas universidades brasileiras, principalmente naquelas que são públicas e gratuitas, está muito abaixo da proporção desses grupos de cor na população.

Vejamos alguns dados. Na Universidade de São Paulo (USP), em 2001, havia 8,3% de "negros" (ou seja, 7% de "pardos" e 1,3% de "pretos") para uma população de 20,9% de pardos e 4,4% de "pretos" no Estado de São Paulo. A USP, com 34 mil estudantes de graduação, é a única universidade pública na região da Grande São Paulo, que congrega 17 milhões de pessoas, excetuando a Escola Paulista de Medicina (Unifesp), que tinha 1.281 alunos em 2001.

A Tabela 1 mostra que a mesma desigualdade de acesso é registrada em outras universidades públicas do País, como a do Rio de Janeiro (UFRJ), do Paraná (UFPR), da Bahia (UFBA), do Maranhão (UFMA), e de Brasília (UnB):

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes segundo a cor

	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB	USP
Branca	76,8	86,5	47	50,8	63,7	78,2
Negra	20,3	8,6	42,8	42,6	32,3	8,3
Amarela	1,6	4,1	5,9	3	2,9	13,0
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1	0,5
Total	100	100	100	100	100	100,0
% de negros no Estado	44,63	20,27	73,36	74,95	47,98	27,4
Déficit	24,33	11,67	30,56	33,55	15,68	18,94

Fonte: Pesquisa direta, Programa "A Cor da Bahia"/UFBA, I Censo Étnico-Racial da USP e IBGE - Tabulações Avançadas, Censo de 2000.

A análise dos dados da Fuvest, órgão que administra o vestibular para a USP, referentes aos resultados do vestibular 2000, nos permite verificar alguns dos fatores que explicam a pequena absorção de "negros" nas universidades brasileiras. Em primeiro lugar, como era de se esperar, nota-se uma grande seletividade segundo as classes socioeconômicas das famílias dos candidatos.

Tabela 2 - Taxa de sucesso (relação aprovados/candidatos) no vestibular 2000 por cor do candidato, segundo o nível socioeconômico

Classe/Cor	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígenas	Total
A	8,1%	5,6%	8,5%	13,1%	7,6%	8,5%
B	7,4%	4,9%	6,4%	10,9%	5,6%	7,6%
C	5,5%	3,0%	3,9%	8,5%	6,1%	5,5%
D-E	4,2%	3,7%	2,2%	7,2%	2,0%	3,9%

Fonte dos dados brutos: Fuvest (Guimarães et al; 2002).

A Tabela 2 mostra, por exemplo, que a classe socioeconômica interfere no desempenho dos membros de todos os grupos de cor: quanto maior a classe socioeconômica do candidato, melhor o seu desempenho, maiores as chances de acesso. A influência da classe também se manifesta por meio de três outras variáveis. Primeiro, a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos: aqueles que não precisam trabalhar têm um desempenho melhor no vestibular. Segundo, e relacionado a esse, o turno em que cursou a escola secundária: aqueles que estudaram no período diurno têm mais sucesso. Terceiro, a natureza do estabelecimento de 1º e 2º graus em que se estudou: aqueles que cursaram escolas públicas estaduais e municipais têm menos possibilidade de sucesso (Guimarães et al., 2002).

Evidentemente, esses dados apontam para problemas estruturais da sociedade brasileira, que precisam ser enfrentados, entre os quais destacam-se a pobreza dos "negros" e a baixa qualidade da escola pública.

No entanto, os dados apontam também para dois outros fatores que precisamos destacar. Em primeiro lugar, o candidato "negro" ("pardo" ou "preto"), quando comparado ao candidato que se identifica como "amarelo", demonstra que lhe falta apoio familiar e comunitário. Assim, o maior sucesso dos "amarelos", também uma minoria de cor, explica-se, em parte, no caso da USP, pelo maior número de vezes que eles tentam o vestibular, pelo maior tempo de preparação para o vestibular, medido por anos de cursinho, e pelo fato de se inscreverem em maior número como "treineiros". Ao contrário, são os "negros" os que estão em pior situação nesses três indicadores. Uma conclusão preliminar que se impõe, portanto, é a de que, além de problemas de ordem socioeconômica, os "negros" enfrentam também problemas relacionados com preparação insuficiente e pouca persistência ou motivação. Problemas desse tipo acompanham todas as minorias que vivenciaram posição social subalterna por um longo período de tempo, seja porque os laços comunitários são ainda fracos, seja porque o grupo não desenvolveu uma estratégia eficiente de reversão de sua posição de subordinação.

Com essa observação chegamos ao segundo fator que gostaria de destacar: a evidência incontestada de elementos de racismo introjetado. Ou seja, o desempenho inferior dos grupos "pardo" e "preto" em todas as classes socioeconômicas (exceto os "pardos" de classe A) sugere que há também um elemento subjetivo, talvez um sentimento de baixa autoconfiança, que interfere no desempenho dos "negros" em situação de grande competição, tal como ocorre também com outros grupos oprimidos. O fato de que situações de grande competição, como o vestibular, não medem adequadamente as qualidades e os saberes dos estudantes "negros" fica comprovado quando comparamos o rendimento escolar e a

pontuação no vestibular por grupos de cor. Mascarenhas (2001), em estudo sobre os estudantes da Universidade Federal da Bahia, achou, por exemplo, que os alunos "pretos" do curso de Medicina ingressaram com escore inferior aos "brancos" (5,32 contra 5,48), mas durante o curso apresentavam rendimento superior aos mesmos (7,49 contra 7,31). Ou seja, tudo leva a crer que o exame vestibular, dado o seu caráter de competição extremada e tensa, prejudica mais o desempenho de membros de minorias.

Com essa última observação, quero sugerir também que há problemas com a forma de seleção para as universidades: o exame de vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas.

Sintetizando, as causas da pequena absorção dos "negros" têm a ver com a) pobreza; b) a qualidade da escola pública; c) preparação insuficiente; d) pouca persistência (pouco apoio familiar e comunitário); e) e com a forma de seleção (o exame de vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas).

A luta por ações afirmativas

206 |

A primeira tentativa das organizações negras de fazer face à obstrução do acesso dos negros à universidade brasileira deu-se na forma de criação de cursos de preparação para o vestibular. Organizados geralmente a partir do trabalho voluntário de militantes e simpatizantes, que se dispunham a ensinar gratuitamente, ou a um preço puramente simbólico, a jovens negros da periferia do Rio de Janeiro, São Paulo e de outras grandes cidades brasileiras, esses cursos funcionavam, e ainda funcionam, em espaços físicos cedidos por entidades religiosas ou associações comunitárias. Estima-se hoje em mais de 800 o número desses núcleos espalhados por todo o País. O mais famoso e mais amplo desses cursos é o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, no Rio de Janeiro, e o Educafro, em São Paulo, ambos ligados à Pastoral Negra da Igreja Católica e liderados pelo Frei David (Araújo, 2001; Maggie, 2001).¹⁴

Trata-se de um verdadeiro movimento social, organizado nos últimos anos por diversas lideranças "negras" e religiosas. O sucesso dessa estratégia, no entanto, é apenas relativo. Se é verdade que tais cursinhos têm conseguido ajudar milhares de jovens a ingressar no

¹⁴ Ver também <http://intermega.globo.com/educafro/apresent/index.htm>

ensino superior, é também verdade que o seu sucesso é bem maior nas escolas particulares que nas públicas, o que coloca de cara o problema de custeio do curso universitário. O Ministério da Educação não tem colocado bolsas de estudos a disposição desses alunos. Mais importante ainda: as melhores escolas superiores do País, as universidades federais e estaduais paulistas, têm se mantido praticamente inexpugnáveis a essa estratégia. De um modo geral, a defasagem entre alunos "negros" e "brancos" é tão grande, acumulada ao longo das escolas primária e secundária, fortalecida pela ausência de políticas públicas que compensem a desigualdade de distribuição de renda e de outros recursos, que a estratégia de fazer cursos pré-vestibulares para negros e carentes, apesar de valorosa e importante para soerguer a auto-estima desses alunos, cujo grande capital é a esperança (Santos, D. R. 2001), só pode ter resultados concretos (em termos de acesso à universidade) muito parciais. Em sua página na Internet, por exemplo, o Educafro, de São Paulo, torna pública a sua crítica às universidades públicas:

Em São Paulo, chegamos ao mês de abril /2001 com 87 bolsistas na Universidade São Francisco de Assis; 26 bolsistas na PUC-SP; 65 bolsistas na Unisa e 25 bolsistas na Esan; 2 bolsistas na FEI; 16 bolsistas na Faculdade São Luiz; 29 bolsistas na UMC; 22 bolsistas na São Camilo; 144 bolsistas na Faculdades Claretianas; 105 bolsistas na Unisal; 6 bolsistas na Unisantos e 7 bolsistas na Unisanta. *No total, até abril de 2001, tínhamos 534 universitários bolsistas!!!* Na pública USP, temos 46 alunos entre os matriculados e os que estão cursando como alunos especiais. O fato do vestibular da USP ser o mais elitista do Brasil, inclusive não permitindo que os pobres tenham isenção da taxa do vestibular, tem dificultado o ingresso dos nossos alunos nesta Universidade (a Educafro teve que abrir 49 processos contra a USP, para conquistar a isenção). A USP, como Universidade Pública, deveria estar voltada para os alunos da rede pública. É fundamental ampliarmos o combate a esta injusta postura. *É falta de visão social ou de coragem do comando da USP não criar políticas públicas voltadas para o combate das estruturas que, nestes 501 anos geraram a ausência dos pobres e dos afrodescendentes nos bancos universitários.*¹⁵

| 207

Uma outra via, no entanto, tem sido tentada ultimamente, e já está implementada em alguns Estados brasileiros, como o Rio de Janeiro e a Bahia, de maioria populacional negra: a definição de cotas nas universidades estaduais. Assim, em 9 de novembro de 2001, o governador Garotinho, do Rio de Janeiro, sancionou a Lei nº 3.708, que reserva um mínimo de 40% de vagas nas universidades estaduais cariocas (a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense) a estudantes "negros e pardos". Essa lei

¹⁵ Como resposta a essa reivindicação, a Fuvest, em São Paulo, isenta anualmente 16 mil estudantes de pagamento de taxa de inscrição para vestibular. Tal isenção se dá também em várias outras universidades brasileiras como resposta às reivindicações do movimento negro.

modificou a Lei nº 3.524/2000, assinada pelo mesmo Garotinho que reservou 50% das vagas da Uerj e Uenf aos estudantes oriundos de escolas públicas. Em 20 de julho de 2002, a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), por meio da Resolução nº 196/2002, segue o mesmo caminho, reservando 40% das suas vagas de vestibular aos afrodescendentes (pretos e pardos).

Ainda que a importância simbólica das medidas adotadas pelos governos do Rio e da Bahia seja inegável, tem-se que esperar um pouco mais para avaliar o resultado concreto, em termos de ampliação do acesso dos negros, das políticas adotadas. Mesmo porque não sabemos qual o número atual de "negros" já matriculados nessas universidades, sendo bem possível que este já esteja dentro das cotas anunciadas. É preciso também saber se as cotas serão adotadas para cada curso ou se serão aplicadas ao seu conjunto. Só no primeiro caso há chance de abrirem-se aos negros os cursos "de elite" da universidade brasileira, tais como os de Medicina, Engenharia, Direito, etc.

Alguma mobilização para que as universidades federais adotem programas de ação afirmativa começa a se fazer notar também na Universidade de Brasília, na Universidade Federal da Bahia, na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Federal de São Carlos. No entanto, nada de concreto, até o momento (2002), resultou dessas mobilizações, exceto, talvez, o fato de que o Ministério da Educação, que se opusera tenazmente à adoção de cotas ou políticas de ação afirmativa, restringindo a sua atuação à melhoria do ensino básico e de 2º grau, acabou, recentemente, rendendo-o às pressões da comunidade negra¹⁶ e, pela Medida Provisória nº 63, de 26 de agosto de 2002, assinada pelo Presidente da República, criou o Programa Diversidade na Universidade "com a finalidade de 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".

Essa mobilização já tinha encontrado eco anteriormente no Senado, onde a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania aprovava a Projeto de Lei do Senado nº 650, em 1999, ainda não votado em plenário, que institui a cota de 20% das vagas das universidades federais para estudantes negros. No entanto, o estabelecimento de cotas uniformes para "negros" nas universidades públicas, tal como proposto por esse e outros projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional, não

¹⁶ Usamos o termo "comunidade negra" para designar o grupo de ativistas, simpatizantes políticos e religiosos que se definem politicamente como "negros". Tal definição é registrada por Sansone (2000).

parece ser uma boa alternativa. Isso porque elas ignoram as disparidades regionais em termos demográficos, assim como as especificidades de cada universidade.¹⁷

No que toca aos universitários brasileiros, é preciso se reconhecer que há, de fato, interesses contraditórios em jogo entre o movimento negro, por um lado, e professores e alunos já matriculados, por outro. Uns, os estudantes que tiveram uma boa educação escolar e que podem entrar nas universidades públicas pelo vestibular, temem que políticas de acesso especial para negros diminuam as suas chances, posto que o número de vagas não se expande na mesma razão da expansão da demanda; outros, os professores, temem que a política educacional do governo tome a via mais fácil, cedendo às reivindicações negras, mas mantendo razoavelmente estável o investimento na educação superior pública, o que, na prática, significaria o comprometimento do nível de "qualidade" dos cursos universitários da rede pública. Ora, como vimos, parte da garantia dessa qualidade é justamente a relativa estagnação no tempo da oferta de vagas.

Por que ações afirmativas

Para finalizar, gostaria de mudar o tom do discurso que adotei até aqui e assumir uma posição nitidamente mais engajada, favorável às ações afirmativas que estão sendo demandadas pelo movimento negro. Para tanto, vou discutir, no restante deste texto, três argumentos, usados normalmente para desqualificar a adoção de políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira: a sua alegada ineficácia, que seria devida à inexistência, no Brasil, de identidades de cor bem definidas; as suas possíveis implicações negativas sobre a qualidade do ensino público; e o da injustiça que elas representariam para alguns grupos sociais. Começemos pela cor.

Um dos argumentos mais fortes usados, no Brasil, contra a adoção de políticas que levem em conta a identidade racial dos indivíduos é de ordem prática: não haveria fronteiras raciais bem definidas no

¹⁷ Felizmente, nos últimos anos, temos assistido à mobilização, nas principais universidades públicas brasileiras, no sentido de produzirem estatísticas, por meio de censos, pesquisas por amostragem e de modificações nos registros administrativos, que possam servir para diagnosticar e planejar políticas públicas de justiça racial. A Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, introduziu em seus registros administrativos, a partir da matrícula de 2002, uma pergunta sobre a cor de seus alunos. Com isso, esta universidade poderá, no futuro, estabelecer metas temporais bem delimitadas de absorção de "negros" e, eventualmente, desdobrá-las em políticas e mecanismos concretos de flexibilização dos instrumentos de seleção, como, por exemplo, a ponderação dos resultados dos exames de conhecimento, levando em conta a extração social e racial dos candidatos.

País. O argumento, me parece, é melhor como efeito discursivo, desarmando os adversários pelo apelo ao senso comum e às representações consensuais de si mesmo, que como apelo substantivo ou racional.

Vejamos os dados disponíveis para a USP, por exemplo. Quando fizemos a pergunta "Usando as categorias do censo do IBGE, qual a sua cor?", oferecendo como respostas possíveis as cinco alternativas censitárias (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), dos 14.794 alunos de graduação que responderam ao censo apenas 0,1% recusou-se a responder ou escolheu mais de uma opção. Quando selecionamos uma amostra aleatória, independente do censo, composta por 1.509 alunos, o percentual de não-resposta se elevou para 1,7%. Ou seja: está claro que a população brasileira, em particular a universitária, cultiva identidade de cor. Serão essas identidades tão fluídas a ponto de impedir "políticas de cor"? Creio que não. Mesmo os autores que ressaltam a "ambigüidade" do sistema de classificação racial brasileiro, como Peter Fry (1955), reconhecem que este se assenta sobre uma polaridade básica entre branco e preto. Historicamente, é para esses pólos que convergem as reivindicações políticas.

Chegados a esse ponto, talvez convenha fazer um parêntese para lembrar o que é o sistema de classificação racial brasileiro em suas linhas mestras.

"Raça", no século 19, no Brasil e no resto do mundo, ganhou uma conotação científica, biológica, da qual mesmo hoje temos dificuldade em nos desembaraçar. Na percepção da maior parte dos estrangeiros que visitam hoje o País, assim como na percepção dos viajantes do século 19, a população do Brasil é composta em sua maior parte por mestiços, que não encontram grandes dificuldades e barreiras para sua ascensão social.¹⁸ Essa percepção só é verossímil, entretanto, se trabalharmos com a categoria biológica de raça, própria ao século 19, ainda que seja um fato inquestionável, que a idéia de que somos uma Nação mestiça é uma ideologia ainda hoje presente no Brasil. Paradoxalmente, entretanto, isso não impede que os nacionais percebam a existência do racismo.¹⁹

No século 20, a partir da segunda metade dos anos 20, para ser mais preciso, a idéia de "raça", no Brasil, passou a ser utilizada com um significado mais propriamente histórico e cultural, à maneira como W. E. Du Bois (1986) a utilizava, e como passou a ser também utilizada no mundo francófono pelos poetas e políticos da *négritude*. A partir dessa

¹⁸ Sobre a percepção dos viajantes sobre a mistura de raças no Brasil, ver Schwarcz (1993).

¹⁹ Em pesquisa realizada em 1995 por um instituto de pesquisa, 89% dos brasileiros afirmaram existir preconceito de cor no Brasil. Ver *Folha de São Paulo/DataFolha* (1995).

idéia mais histórica e cultural de raça, os "homens de cor" no Brasil passaram a se definir como "negros" e a aceitar que os mestiços claros que se definiam como "brancos" fossem realmente brancos. Ou seja, o Brasil moderno, cujo marco é geralmente a Revolução de 1930, é um país onde o grupo racial "branco", assim como o grupo "negro" já se encontra razoavelmente coalescido, sendo designados oficialmente pelos censos demográficos do País, desde 1872, pelas cores "branca", "preta" e "parda". A designação "negra" passou a ser utilizada politicamente para agrupar os pretos e pardos, quando não é usada de forma insultuosa e derogatória. Nesse sistema classificatório, no entanto, é verdade que a designação "morena", preferida por um terço da população, é usada geralmente para designar a cor nacional, ou seja, da "raça brasileira".²⁰ No entanto, como comentei acima, a propósito da resposta às questões de cor, a população brasileira convive bem com as duas linguagens: a cromorracial e a nacional-racial, o que não constitui um obstáculo incontornável para a implantação de políticas de ação afirmativa.

Mas alguém pode argüir que o núcleo racional do argumento é o que aponta para o fato de que nossa identidade de cor é fluida, não sendo suficiente para controlar o "problema da carona", ou seja, impedir que pessoas que se identificam normalmente como brancas ou amarelas identifiquem-se como "pardas", "pretas" ou "indígenas" com o propósito exclusivo de beneficiarem-se dessas políticas. Esse é um risco verdadeiro, cuja extensão, infelizmente, não temos meios hoje de dimensionar. Sabemos que é possível que políticas de ação afirmativa realmente induzam a um aumento razoável do número de "negros" e de "indígenas", ou seja, que criem incentivos para que se assumam identidades até aqui marcadas por estigmas, sem nenhum reconhecimento social. Assim, a simples mobilização negra nas décadas de 80 e 90 pode ter incentivado um maior número de pessoas a se definirem como "pretas", no censo de 2000, contrariando a tendência histórica de declínio.²¹ Do mesmo modo, têm-se assistido a um aumento do número de pessoas que se definem como "indígenas", sem qualquer referência a grupos indígenas de pertença.²² Este, entretanto, é um risco que pode ser controlado de diversas maneiras. Mesmo porque a condição de "negro" tem sido acoplada constantemente à de "carente". Se o risco

²⁰ Alguns antropólogos (Harris et al., 1993) criticam o IBGE por não incluir a designação "morena" no censo, argumentando que tal procedimento induz a racialização das formas de identidade social.

²¹ Entre 1980 e 2000, a população que se define como "preta" e "parda", no Brasil, segundo o IBGE, teve um pequeno aumento (respectivamente de 0,23% e 0,08%) enquanto a população branca teve uma redução de 0,81%. Foi a primeira vez que isso aconteceu no século 20.

²² Os dados apresentados na Tabela 1 deste texto mostram um número de indígenas muito maior do que o que seria esperado nas universidades brasileiras, não se tratando, certamente, de pessoas pertencentes a comunidades indígenas, mas de pessoas que escolheram livremente se definir como tal.

é verdadeiro, cabem às universidades adaptar sua administração para combater eventuais fraudes. Não há porque supor que estas sejam incontroláveis, o que só seria correto se não tivéssemos identidades raciais e de cor bem estabelecidas, o que é um pressuposto gratuito, como vimos. Em suma, não me parece que este seja um risco incontornável.

Um outro argumento muito usado, principalmente por professores das universidades públicas, contra as políticas de ação afirmativa para negros é que a flexibilização do sistema de ingresso poderia acarretar uma perda de qualidade do ensino e de excelência das universidades. Para não dizer que acho esta opinião preconceituosa, direi que não conheço os dados em que ela pode estar baseada. Com que notas se ingressa, normalmente, nas universidades brasileiras? Essas notas variam de curso para curso? Há uma nota mínima de aprovação? Ou seja, o que quero dizer é que a competência para cursar o nível superior deve ser uma preocupação das universidades, mas não acredito que todos os "negros" que prestem exame de vestibular e obtenham nota superior à mínima, digamos 5, numa escala de 0 a 10, sejam aprovados. Talvez deveriam ser.

Na verdade, o argumento dos professores reflete muito mais, como vimos, a falta de confiança no governo por parte da comunidade universitária. A política do Ministério da Educação em relação às universidades gerou a desconfiança de que o governo tinha a intenção de desmanchar ou, pelo menos, diminuir a importância do sistema público de ensino superior do País, construído nos anos 30, 40 e 50.

Finalmente, uma terceira maneira de desqualificar as políticas públicas que beneficiam membros de grupos privilegiados negativamente tem sido alegar o prejuízo que tais medidas podem causar a membros de outros grupos. Afinal, nossos direitos são definidos e garantidos a indivíduos e não a grupos. É perfeitamente possível que o estabelecimento de uma cota que beneficie os "negros", por exemplo, acabe por limitar o acesso de "amarelos" à universidade.

Como evitar esses efeitos perversos? Em primeiro lugar, é preciso que fique bem claro o objetivo das universidades públicas: elas se destinam apenas aos mais competitivos e mais capazes? Elas se destinam apenas aos estudantes mais carentes? Qual é o perfil que se deseja para o alunado dessas escolas? Como evitar uma associação perversa entre competitividade e nível de renda? Entre competitividade e identidade racial? São essas, eu creio as questões éticas que estão em jogo. As respostas a essas questões devem ser buscadas nas próprias comunidades universitárias e na sociedade como um todo.

Há muita coisa em jogo, inclusive a sobrevivência das universidades orientadas para a pesquisa e não apenas para o ensino. Enquanto

não ficar claro o compromisso do governo com a expansão da pesquisa científica nessas universidades, qualquer movimento no sentido da flexibilização do acesso pode ser mal interpretado.

No entanto, a questão básica continua: a excelência acadêmica pode ficar reservada aos "brancos"? A comunidade científica pode continuar a dar de ombros e dizer que esse não é o seu problema?

Em termos práticos, indico apenas algumas saídas: é preciso, em primeiro lugar, criar mais vagas, para evitar assim o "jogo de soma zero". Em segundo lugar, talvez seja também necessário ir mais além: por uma questão de justiça social, aliar ao critério da cor o critério da carência socioeconômica; unir políticas de flexibilização ao acesso às universidades públicas com políticas de concessão de bolsas de estudo para alunos de universidades particulares, etc.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Jocimar Oliveira de. *Raça, educação e mobilidade social: o programa de pré-vestibular para negros e carentes*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2000. p. 21-48.

_____. *Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001. (Texto para Discussão, n. 857).

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Unesco, Anhembi, 1955.

BRASIL. Presidência da República. *Projeto Alvorada*. Brasília, 2000.

CASTRO, Maria H. G. de. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2000. p. 425-458.

CUNHA, Luiz Antonio. *Escola pública, escola particular: a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1986.

DAMATTA, Roberto. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 69-76.

DU BOIS, W. E. B. The conservation of races. In: _____. *Writings*. New York: The Library of America. 1986. Publicado originalmente pela American Negro Academy, Occasional Papers, n. 2, 1897.

FERNANDES, Florestan. Aspectos políticos do dilema racial brasileiro. In: _____. *O Negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

_____. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

Folha de São Paulo/Datafolha. 1995. *Racismo Cordial*, São Paulo, Ática.

FRY, Peter. O que a Cinderela Negra tem a dizer sobre a política racial brasileira. *Revista USP*, n. 28, p. 122-135, 1995.

_____. Politics, nationality, and the meanings of 'race' in Brazil. *Daedalus*, v. 129, n. 2, p. 83-118, Spring 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Démocratie raciale. *Cahiers du Brésil contemporain*, Paris: EHESS, 2003. No prelo.

_____. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. Salvador: Novos Toques, 1998.

GUIMARÃES, Antonio S. A. et al. *I Censo Étnico-Racial da Universidade de São Paulo, relatório substantivo*. São Paulo: Comissão de Políticas Públicas para a População Negra, Universidade de São Paulo, 2002.

HARRIS, Marvin et al. Who are the whites? Imposed census categories and the racial demography of Brazil. *Social Forces*, v. 72, n. 2, p. 451-462, dec. 1993.

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

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Raças e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-91, 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Inep). *Evolução do Ensino Superior: Graduação: 1980-1998*. Brasília: Inep, 1999.

MAGGIE, Yvonne. A experiência do movimento do pré-vestibular para negros e carentes. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 59, p. 193-202, mar. 2001.

MASCARENHAS, Delcele. *Raça, gênero e educação superior na Bahia*. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

REIS, Elisa. Modernization, citizenship, and stratification: historical processes and recent changes in Brazil. *Daedalus*, v. 129, n. 2, p. 171-194, Spring 2000.

SAMPAIO, H.; LIMONGI, F.; TORRES, H. *Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Nupes, 2000. (Documento de Trabalho, 1/00).

SANSONE, Lívio. Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 87-119, 2000.

| 215

SANTOS, David Raimundo. Interview with Friar David Raimundo Santos. In: HAMILTON, Charles et al. *Beyond racism: race and inequality in Brazil, South Africa, and the United States*. Boulder: Renner, 2001.

SANTOS, Joel Rufino dos. O movimento negro e a crise brasileira. *Política e Administração*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 287-307, jul./set. 1985.

SCHWARCZ, L. Moritz. *O espetáculo das raças; cientistas, instituições e questões raciais no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Nelson do Valle. *White-Nonwhite Income Differentials: Brazil 1960-1978*. Thesis (PhD) – University of Michigan.

_____. Extent and nature of racial inequalities in Brazil. In: HAMILTON, C. et al. *Beyond racism: race and inequality in Brazil, South Africa, and the United States*. Boulder: Lynne Rienner Publishers, 2001.

SILVA JÚNIOR, Hédio. *Anti-racismo: coletânea das leis brasileiras (federais, estaduais, municipais)*. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SOUZA, Paulo Renato. A questão racial e a educação. *Folha de São Paulo*, 30 ago. 2001, p. A3.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (Unifesp). *Anuário Unifesp*. São Paulo: Unifesp, 2001.

Ações afirmativas:
dois projetos voltados
para a juventude negra
Nilma Lino Gomes





Nos últimos anos temos assistido a um aumento de debates e discussões que trazem uma outra reflexão sobre as desigualdades sociais. A constatação de que o Brasil padece de um processo de crescimento da pobreza e desigualdade social tem sido acrescida de mais uma outra lamentável constatação: a de que as desigualdades sociais caminham lado a lado com as desigualdades raciais. Esta realidade é considerada inaceitável por aqueles que lutam pela democracia.

Dessa forma, aos poucos, começam a se tornar mais intensas a mobilização e organização da sociedade civil exigindo e propondo mudanças sociais e políticas públicas eficazes que visem corrigir toda forma de desigualdade em nosso país, principalmente, aquelas que incidem sobre o segmento negro da população. Essa tem sido uma bandeira de luta do movimento negro brasileiro que, aos poucos, começa a encontrar adeptos dentro de alguns órgãos oficiais, do Estado, das universidades, entre juristas e profissionais da educação.

Essa leitura crítica de como a discriminação baseada nos critérios de raça/cor interfere e interpõe diferentes trajetórias profissionais, escolares e de vida para negros e brancos tem levado aqueles que lutam pela igualdade social e racial a demandarem do Estado, em específico, e da sociedade, de um modo geral, uma tomada de posição diante dessa situação. Não basta mais apenas reconhecer a existência do racismo, do mito da democracia racial, da ideologia do branqueamento,

da discriminação e do preconceito racial. Algo precisa ser feito e rápido. O povo negro não pode esperar mais 113 anos para ver o racismo abolido nesse país.

A sociedade brasileira orgulha-se de, lentamente, ir aproximando-se dos ideais tão sonhados de democracia, mesmo que estes estejam sendo construídos dentro dos limites de uma sociedade pressionada pelo neoliberalismo, pelo mercado e pela globalização da miséria. Porém, o avanço da democracia não acontecerá sem nos posicionarmos contra a discriminação racial. Uma sociedade que se quer democrática não pode compactuar com o racismo e com a desigualdade racial.

A luta contra a desigualdade racial não deve se restringir ao movimento negro, antes, deve ser uma tarefa da sociedade como um todo. A superação do racismo e da desigualdade trará resultados positivos para todos os brasileiros, de qualquer grupo étnico/racial, e não somente para a comunidade negra. O racismo é um mal que aprisiona a vítima e o opressor. A única saída contra o racismo é reverter, na prática, a situação de discriminação que os segmentos discriminados sofrem, mudando-os de posição, possibilitando-lhes a ascensão social, construindo oportunidades iguais para todos, de forma que negros e brancos tenham que conviver com dignidade em diferentes setores e instituições da sociedade e participem verdadeiramente de um processo democrático.

220

Só assim teremos os ditos diferentes convivendo no mesmo pé de igualdade: estudando juntos, trabalhando juntos, residindo nos mesmos bairros, interferindo na política, estudando em boas escolas e nas universidades. Quando olhamos o retrato da desigualdade social e racial da nossa sociedade, essa afirmação parece um sonho. De fato, diante do atual quadro de desigualdades sociais e raciais do Brasil, tal desejo ainda parece estar longe de ser concretizado. Mas não podemos considerá-lo um sonho impossível. Devemos colocá-lo no horizonte das nossas utopias, vistas como projeto, como algo possível de ser realizado, como um sonho possível, nos dizeres de Paulo Freire.

Mas será que o contexto das políticas sociais brasileiras tem apresentado aos negros exemplos de estratégias de reversão das desigualdades raciais e de luta contra o racismo? Lamentavelmente, esse tipo de iniciativa ainda é muito incipiente no campo das políticas públicas do nosso país. O olhar daqueles que se debruçam sobre tais políticas quer seja para formulá-las ou estudá-las ainda é míope em relação à diversidade étnico/racial e às desigualdades raciais. Os formuladores e estudiosos das políticas sociais ainda não compreenderam a seriedade da situação de desigualdade racial que assola uma grande parte da nossa população. A desigualdade racial ainda não é vista como um agravamento das desigualdades sociais em nosso país e nem a sua

especificidade dentro da nossa construção histórica e social é considerada como um ponto relevante quando discutimos estratégias e políticas de combate às desigualdades, à fome e à miséria. Há que se fazer uma séria revisão histórica da situação do negro pós-abolição e de como o capitalismo, o neoliberalismo, a globalização e a exclusão social agravam ainda mais as condições de vida da população negra deste país. É preciso colocar outras lentes para enxergar a realidade do povo negro e pobre. Esse alerta tem sido uma tarefa histórica do movimento negro brasileiro.

É nesse contexto que assistimos ações nacionais e internacionais no sentido de construir políticas específicas voltadas para o povo negro. O início do terceiro milênio está marcado pelos novos sons das vozes dos ditos diferentes e excluídos. A comunidade negra organizada tem se articulado de maneira inovadora e diversa, exigindo mudanças urgentes. Estas começam a acontecer e, aos poucos, a sociedade, a mídia, o Estado e a escola começam a ter que lidar, de uma maneira diferente, com a questão racial e com as desigualdades impostas historicamente ao povo negro. E mais: começam a se sentir incomodados e impelidos a fazer alguma coisa.

A realização da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU),¹ a elaboração do Estatuto da Igualdade Racial, em discussão no Congresso Nacional, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a implementação da Lei nº 10.639² são exemplos de que algo está acontecendo em nosso país. É fato que tal movimento sozinho não garante uma mudança. Mas ao olharmos essas iniciativas é importante destacar que elas já fazem parte de um processo de transformação e intervenção na realidade étnico/racial do nosso país, mesmo que ainda não gozem da adesão de um grande contingente da população, dos educadores, dos formuladores de políticas e do Estado.

É nesse contexto que a demanda do movimento negro por políticas de ações afirmativas começa a ocupar espaço na mídia, na arena política e a desencadear práticas alternativas, sobretudo, na educação básica e superior.

¹ A conferência realizou-se no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul.

² A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Esta nova lei, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003, torna obrigatório, no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, o ensino da história da África e da cultura afrobrasileira.

É fato que tais políticas já foram implementadas, desde a década de 60, na realidade norte-americana, porém o movimento negro brasileiro, ao reivindicá-las, as contextualiza à luz da realidade brasileira. No Brasil, as ações afirmativas convivem com o combate ao racismo ambíguo aqui existente e com a crença no mito da democracia racial. Apenas esses dois aspectos já atestam a diferença histórica, política e cultural entre o contexto brasileiro e o norte-americano. As políticas de ação afirmativa, voltadas para o segmento negro brasileiro, devem ser vistas como parte de um movimento de resistência dos negros da diáspora, dentro dos mais diversos contextos.

As ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou.

As ações afirmativas podem ser estabelecidas na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros, enfim, nos setores onde a discriminação a ser superada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão. A sua implementação carrega uma intenção explícita de mudança nas relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processos de discriminação no interior da sociedade, na educação e na formação de quadros intelectuais e políticos. As ações afirmativas implicam, também, uma mudança de postura, de concepção e de estratégia. Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Ao implementá-las o Estado, o campo da educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação das políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça e cor nos critérios de seleção existentes na sociedade. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras. Por isso, está no horizonte de qualquer ação afirmativa a remoção de barreiras interpostas aos grupos discriminados, quer sejam elas explícitas ou camufladas e a prevenção da ocorrência da discriminação.

Ação afirmativa a partir da experiência de dois projetos de extensão universitária

A implementação das ações afirmativas é o que orienta a realização de dois projetos de extensão universitária desenvolvidos por um grupo de professores da Universidade Federal de Minas Gerais, a saber, *Formação de Agentes Culturais Juvenis*³ e *Ações Afirmativas na UFMG*. Ambos são voltados para a juventude negra e pobre, residente na cidade de Belo Horizonte e região metropolitana. O primeiro atende a jovens, na sua maioria negros, que já concluíram ou estão terminando a educação básica e que participam de diferentes grupos culturais juvenis da periferia. O segundo destina-se aos jovens negros, principalmente, os de baixa renda, oriundos de diferentes cursos de graduação da UFMG. Trata-se de um projeto voltado para a permanência bem-sucedida de alunos negros na universidade.

Para os jovens integrantes do projeto *Formação de Agentes Culturais Juvenis*, a universidade se coloca como direito, escolha e horizonte. Entende-se que os jovens negros e pobres das regiões periféricas devem ter as mesmas condições que os jovens de classe média de desajar e cursar a educação superior. Caso não façam essa opção, deve ser-lhes garantida uma sólida formação profissional e cultural, sobretudo, para aqueles que já realizam trabalhos e projetos culturais e participam de grupos culturais juvenis na sua comunidade ou fora dela. Embora o projeto *Formação de Agentes Culturais Juvenis* não tenha como objetivo principal a inserção dos jovens no ensino superior, o acesso à universidade faz parte das intenções do mesmo.

A permanência bem-sucedida no ensino superior é o que move as ações do segundo projeto a ser relatado neste artigo. O projeto *Ações Afirmativas na UFMG* tem como meta principal o trabalho com jovens negros/as que já venceram a barreira do vestibular e conseguiram entrar na universidade pública. O objetivo central do projeto é dar suporte acadêmico e técnico para que esses alunos permaneçam e sejam bem-sucedidos na sua trajetória universitária. Para o jovem negro e

³ O projeto de extensão *Formação de Agentes Culturais Juvenis* faz parte do "Observatório da Juventude da UFMG", um programa emergente de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e do Centro Cultural da UFMG. O Observatório é coordenado pelos professores Juarez Tarcísio Dayrell (coordenador) e Nilma Lino Gomes (vice-coordenadora) e vem realizando, desde o ano de 2002, atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dos jovens da Região Metropolitana de Belo Horizonte, além de promover a capacitação tanto de jovens quanto de educadores e alunos da graduação da UFMG interessados na problemática juvenil. O Observatório orienta-se por meio de quatro eixos centrais de preocupação que delimitam sua ação institucional: a condição juvenil; políticas públicas e ações sociais; práticas culturais e ações coletivas da juventude na cidade e a construção de metodologias de trabalho com jovens.

pobre, o vestibular é a primeira etapa de uma trajetória universitária cheia de desafios. Permanecer, com sucesso, dentro de uma universidade pública no Brasil não é uma tarefa fácil.

Consideramos que as políticas de permanência desenvolvidas pelas universidades públicas, que visam atender aos alunos de camadas populares, são importantes, mas não atingem todos os aspectos concernentes à inserção universitária dos jovens pobres, sobretudo, dos jovens negros e pobres. Para estes, não basta apenas ter uma bolsa de trabalho ou receber uma ajuda socioeconômica. É preciso criar oportunidades iguais para que alunos e alunas negros, principalmente os pobres, tenham as mesmas oportunidades de acesso às bolsas acadêmicas, de extensão, monitorias, cursos de línguas e participação em projetos de pesquisa, tanto quanto os alunos de outros grupos étnico-raciais e de outras camadas socioeconômicas. É necessário estabelecer igualdade de oportunidades em relação à entrada e permanência dos alunos negros e brancos nos diferentes cursos universitários, criando possibilidades reais para que os alunos/as negros e pobres possam estudar nos cursos de horário integral e tenham condições de pleitear uma vaga na pós-graduação.

Ao colocarmos a universidade como direito e perspectiva dos dois grupos de jovens atendidos pelos projetos analisados neste artigo, podemos pensá-los inseridos em dois tipos de propostas de políticas de ações afirmativas: as que visam ao acesso e à permanência dos negros no ensino superior.

Juventude, diversidade e ação afirmativa

Os dois projetos acima citados destinam-se a um público que tem como característica principal a vivência de um determinado tempo/ciclo da vida: a juventude. Nesse sentido, as ações e propostas de ambos estão articuladas com as expectativas, desejos, sonhos e desafios presentes nesse importante momento da temporalidade humana. Para tal, é preciso ter clara a concepção de juventude com a qual trabalhamos.

A juventude, como nos diz Juarez Dayrell (2002), não se reduz a um momento de transição, a um tempo de prazer e de expressão de comportamentos exóticos e nem tampouco se restringe a uma fase de crise dominada por conflitos com a auto-estima e/ou personalidade. O autor nos diz que, embora não seja fácil construir uma definição da juventude enquanto categoria, uma vez que os critérios que a constituem são históricos e culturais, podemos entendê-la, ao mesmo tempo, como uma condição social e um tipo de representação. Essa compreensão poderá alargar a nossa visão sobre esse importante tempo/ciclo da

vida no que ele apresenta de universal – do ponto de vista do desenvolvimento físico e mudanças psicológicas – e também de particular – nas suas variações e diversidade de condição social, sexual, de gênero, de raça, de valores, de localização geográfica, entre outros. A juventude pode ser entendida como:

... parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. Juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (Juarez Dayrell, 2002, p. 4).

Ao tentarmos compreender a juventude para além dos modelos pré-determinados e das imagens estereotipadas, deparamo-nos com vários desafios: como compreender a diversidade de modos de ser jovem? Como entender as diferentes maneiras através das quais os jovens constroem suas identidades de gênero e de raça? Como nos aproximar do mundo juvenil e de suas diferentes expressões culturais? Como incluir essas particularidades na elaboração e implementação do currículo escolar? Como tornar a universidade um espaço de conhecimento e de socialização que se aproxime cada vez mais do mundo juvenil? Como explorar as potencialidades dos jovens, entendendo-os como sujeitos socioculturais?

| 225

Esses desafios e questionamentos nos mostram que, como professores/as universitários/as, precisamos incorporar mais uma competência na nossa formação e na nossa prática: a sensibilidade para com os sujeitos nos seus diferentes tempos/ciclos da vida. Esta nova competência poderá orientar a construção de estratégias pedagógicas que contemplem, ao mesmo tempo, os aspectos comuns e as particularidades das vivências dos sujeitos que participam da vida acadêmica.

Contudo, a implementação e o acompanhamento de projetos voltados para a juventude revelam que, para que estes sejam bem-sucedidos, não basta apenas a incorporação da discussão conceitual sobre essa categoria de idade. Faz-se necessário compreendê-la na sua articulação com a diversidade cultural e étnico-racial.

A diversidade não diz respeito somente aos sinais que podem ser vistos a olho nu. Ela não se limita ao elogio às diferenças. Para se compreender a diversidade cultural e étnico-racial, é preciso entender a construção das diferenças no contexto cultural, histórico e político e na trama estabelecida pelas relações de poder.

Ao articularmos juventude, diversidade cultural e étnico-racial, percebemos que existem diferentes modos de "ser jovem" e diversas interpretações sobre a juventude, seus dilemas e desafios. A maneira

como os jovens são tratados e vistos pela família, pelo poder público, pela universidade e pela sociedade está relacionada com a construção histórica e cultural desse tempo/ciclo da vida, e as possibilidades de expressão juvenil estão relacionadas com a forma como se estabelecem as relações de poder. É nesse aspecto que a organização juvenil torna-se imprescindível.

Somente uma demanda politicamente organizada dos diferentes segmentos juvenis da nossa sociedade fará com que o poder público implemente políticas públicas voltadas para a juventude. Estas políticas devem atuar em áreas prioritárias para garantir aos jovens uma condição digna de vida, tais como saúde, emprego, educação, cultura, esporte e lazer, segurança pública.

E, é dentro do contexto da diversidade presente no mundo juvenil que emerge a demanda de políticas públicas voltadas para o acesso e a permanência da juventude negra no ensino superior. Se entendemos a juventude como um tempo/ciclo que possui um sentido em si mesma, não podemos considerar os jovens como um bloco homogêneo. Eles se diferem em condição socioeconômica, gênero, raça/etnia, expectativas e desejos. Nesse sentido, podemos dizer que estamos diante de *juventudes*, no plural, e não de uma única forma de viver e ser jovem.

226

No contexto da desigualdade racial brasileira, as trajetórias de jovens negros e brancos, mesmo quando estes pertencem ao mesmo grupo socioeconômico, desenvolvem-se de forma diferenciada. O componente étnico-racial é um fator que interfere na construção e nas possibilidades de "ser jovem" em nosso país. Por isso, faz-se necessária a adoção de políticas de ações afirmativas voltadas para a juventude negra.

Cada um dos dois projetos analisados neste artigo desenvolve, dentro da sua especificidade, um trabalho de ação afirmativa. Trata-se de investir no potencial dos jovens atendidos e possibilitar-lhes uma formação de qualidade e um espaço democrático, para que possam desenvolver suas potencialidades e competir em igualdade de condições nos setores da vida social que desejam atuar.

Tanto o projeto *Formação de Agentes Culturais* quanto o *Ações Afirmativas na UFMG* possuem intencionalidades políticas que vão além do trabalho cotidiano que realizam. O primeiro tem como intenção maior estimular e demandar do poder público a construção de uma política pública para a juventude de caráter local e nacional. O segundo objetiva a institucionalização da ação afirmativa como um programa de bolsas acadêmicas e de extensão no interior da universidade pública e a implementação das cotas raciais. Nesse sentido, o campo de ação dos dois projetos extrapola o seu fazer cotidiano e tem no horizonte a construção de uma mudança política, cultural e pedagógica de

caráter radical e a formação de uma geração presente e futura que lide melhor com as questões da diversidade.

Juventude, cultura e negritude: a experiência do projeto "Formação de Agentes Culturais Juvenis"⁴

Uma dimensão inovadora constatada em várias pesquisas sobre a juventude na década de 90⁵ é o alargamento dos interesses e práticas coletivas juvenis, com ênfase na importância da esfera cultural que fomenta mecanismos de aglutinação de sociabilidades, de práticas coletivas e de interesses comuns, principalmente em torno dos diferentes estilos musicais.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Se na década de 60 falar em juventude era referir-se aos jovens estudantes de classe média e ao movimento estudantil, nos anos 90 implica incorporar os jovens das camadas populares e a diversidade dos estilos culturais existentes, protagonizada pelos *punks*, *darks*, *roqueiros*, *clubers*, *rappers*, *funkeiros*, *pagodeiros*, percussionistas, etc. Muitos desses grupos culturais apresentam propostas de intervenção social, como os *rappers*, desenvolvendo ações comunitárias em seus bairros de origem (Dayrell, 2001).

Esse contexto indica que as dimensões do consumo e da produção culturais têm se apresentado como campo social aglutinador dos sentidos existenciais da juventude, proporcionando também a formação de novas identidades coletivas. É preciso, contudo, que se tenha atenção para o fato de que as práticas coletivas juvenis não são homogêneas. As configurações sociais em torno de identidades culturais não se constituem abstratamente, mas se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico. Em torno do mesmo estilo cultural, podem ocorrer práticas de delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou ainda para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias.

⁴ Parte das considerações deste tópico também pode ser encontrada no projeto de pesquisa "Juventude, práticas culturais e identidade negra" desenvolvido pelos professores Nilma Lino Gomes e Juarez Tarcísio Dayrell dentro do Observatório da Juventude da FAE/UFMG.

⁵ Spósito, 1993; Abramo, 1997; Carrano, 2002; Dayrell, 1999 e 2001, Herschmann, 1997.

A mobilização em torno das expressões culturais pode estar apontando para questões centrais na sociedade contemporânea. Podem ser expressão do processo de transformações profundas pelas quais vem passando a sociedade brasileira e mundial, tendo na informação, no campo simbólico e na disputa do controle dos recursos simbólicos o eixo em torno dos quais se caracteriza a chamada sociedade complexa.

A inserção no mundo da cultura traz não só uma nova capacidade organizativa aos jovens, mas também interfere na construção da sua identidade. Fortalecimento da auto-estima, aproximação dos elementos da cultura alicerçados numa matriz cultural africana ressignificada no Brasil, exercício da criatividade, segurança, possibilidade de se tornarem criadores ativos, contra todos os limites de um contexto social que lhes nega as condições dignas de sobrevivência são alguns exemplos da força da cultura na vida desses sujeitos. O mundo da cultura assume um valor em si, como exercício das potencialidades humanas. Ao mesmo tempo, por meio da produção cultural que realizam, como o *rap* e seu caráter de denúncia, coloca em pauta no cenário social o lugar do jovem pobre e negro.

Além disso, a inserção cultural proporciona a ampliação das sociabilidades. Os jovens se articulam em torno de redes que agregam práticas culturais semelhantes. A existência dessas redes configura a formação de alianças, de laços de solidariedade, de espaços de lazer e de sociabilidade e possibilita trocas de experiências entre jovens. É por meio delas, também, que as diferenças políticas, ideológicas, culturais e de gênero afloram. Muitas vezes, transformam-se em tensões e conflitos que inviabilizam a continuidade da articulação. Mas, é importante lembrar que esses sujeitos participam também de outras redes estabelecidas com outros sujeitos, grupos e instituições sociais nas quais desenvolvem práticas culturais diversas: a família, os grupos religiosos, as comunidades-terreiro, os colegas do bairro, etc., são algumas delas.

Todas essas dimensões da cultura estão presentes nas práticas dos jovens participantes do projeto de extensão *Formação de Agentes Culturais Juvenis*. Este projeto desenvolve um processo formativo com 35 jovens pobres, na sua maioria negros, com idade variando de 15 a 31 anos, ligados a grupos culturais nas diferentes linguagens artísticas, como teatro, dança, *rap*, *funk*, *rock*, grafite, percussão, congado e comunicação alternativa em 14 bairros da periferia de Belo Horizonte e quatro cidades da região metropolitana. O projeto tem como objetivo fornecer subsídios teóricos e práticos para potencializar as ações culturais que os jovens já desenvolvem e, ao mesmo tempo, estimulá-los a assumirem o papel de agentes culturais nos lugares onde atuam, contribuindo para criar e/ou ampliar os espaços de encontro e de formação na sua região.

Os jovens têm sido instrumentalizados para elaborar, conseguir financiamento e desenvolver projetos culturais nos seus espaços de origem, seja na comunidade onde moram ou no movimento do qual fazem parte. Espera-se que eles potencializem o seu próprio grupo juvenil e que atuem na articulação e desenvolvimento de ações envolvendo a juventude dos bairros e dos movimentos culturais já existentes.

O grupo de integrantes do projeto de extensão apresenta uma escolaridade diversificada. A maioria já concluiu o ensino médio e para os 11 jovens que, até o ano de 2002, ainda não haviam concluído o ensino fundamental, foi estabelecido, neste ano, um convênio com a Escola Municipal "União Comunitária" para que pudessem concluir esse nível de ensino na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A parceria com esta escola também inclui a participação de dois professores da mesma na equipe de coordenação do projeto.

Diante da realidade de desemprego da grande maioria, foram conseguidas junto ao Colégio Loyola *bolsas-cultura*, para todos os jovens, no valor de R\$ 180,00 mensais durante o ano de 2002 e de 220,00 no ano de 2003. Acredita-se que essa medida garante um retardamento da entrada dos jovens no mercado de trabalho, possibilitando-lhes uma maior capacitação, para que possam disputar uma vaga em melhores condições. Ao mesmo tempo, possibilita aos jovens a ida ao cinema, ao teatro, às exposições e as condições financeiras mínimas de deslocamento, alimentação e intercâmbio entre os diferentes grupos culturais juvenis pertencentes ao projeto.

O projeto desenvolve atividades de segunda a quinta-feira no Centro Cultural da UFMG, que se coloca como parceiro decisivo no desenvolvimento do mesmo. Envolve professores e alunos da graduação e licenciatura da Faculdade de Educação, Artes Cênicas, Belas-Artes, Letras e Ciências Sociais. As atividades obrigatórias funcionam durante as noites. No ano de 2002 privilegiaram-se os cursos de Elaboração de Projetos Culturais e de Leitura e Redação de Textos e a Oficina de Expressão Corporal. Também foram oferecidas, no período da tarde, atividades opcionais, como curso de Inglês e Capoeira.

Os resultados do ano de 2002, os aprendizados e a ampliação do universo sociocultural desses jovens, assim como a construção de oportunidades de conhecerem mais sobre as dimensões políticas e econômicas que envolvem a juventude de periferia, suscitaram um maior desejo de articulação destes com outros grupos culturais juvenis de Belo Horizonte, da região metropolitana e de outros Estados.

A ida dos jovens ao Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, foi uma experiência desencadeadora de uma abertura destes para a realidade juvenil no mundo. Nesse sentido, no ano de 2003, a partir de uma demanda dos próprios jovens, o Projeto vem se configurando a partir

de um outro perfil: a construção de uma rede de grupos culturais juvenis da periferia intitulada *D-ver-cidade Cultural*, nome criado pelos próprios integrantes.

A *rede D-ver-cidade Cultural* está em processo de organização, constituição e discussão. Pretende-se que ela seja um espaço de articulação dos grupos culturais juvenis da periferia, apoiando eventos, divulgando trabalhos, elaborando projetos, intervindo na construção de uma política pública para a juventude. Nesse processo, a rede já iniciou algumas atividades em parceria com ONGs e com a universidade. Uma delas é o 1º Seminário de Políticas Públicas da Juventude.⁶

Outra atividade realizada no ano de 2003 é a participação dos jovens de um processo intitulado "oficina para oficinairos", no qual aperfeiçoam a técnica e o conhecimento sobre a realização das oficinas em escolas e com grupos juvenis. Esse trabalho iniciou-se com o grupo dos 35 jovens e, mais tarde, ampliou-se para os grupos culturais dos quais participam. Sendo assim, uma vez por semana vários jovens se encontram no Centro Cultural da UFMG e participam de momentos de oficinas junto com profissionais da universidade e da área cultural. Além disso, investiu-se na formação política dos integrantes por meio da participação de debates e palestras ligados a essa temática.

O trabalho com o corpo e a expressão artística é também uma outra atividade do projeto que permite socialização, reflexão e autoconhecimento corporal aos integrantes. Essa proposta, iniciada em 2002, tem sido muito bem-sucedida e permanece como uma das atividades principais dos jovens no ano de 2003.

Um projeto de extensão dessa natureza e com essa amplitude formativa tornou-se um campo relevante de pesquisa. A convivência cotidiana com os jovens, os dados coletados sobre a sua realidade, a constatação da ausência de informações referentes às ações públicas ligadas ao trabalho, lazer, cultura e educação voltadas para a juventude sinalizam uma série de temas que demandam esforços de aprofundamento e apontam para a necessidade de pesquisas que investiguem e problematizem a realidade dos jovens da periferia da cidade. É nesse sentido que, dentro do referido projeto, está sendo desenvolvida a pesquisa intitulada *Práticas culturais, juventude e identidade negra* com apoio do CNPq e Fapemig.

⁶ Nos dias 25 e 26 de outubro de 2003, a *rede D-ver-cidade Cultural*, juntamente com a ONG Contato-Centro de Referência da Juventude, organizou e realizou o 1º Seminário de Políticas Públicas da Juventude em Belo Horizonte-MG. Esse encontro contou com apoio de vereadores e da universidade, e foi um momento de intenso debate, articulação e elaboração de propostas voltadas para a juventude a serem entregues e demandadas ao poder público.

Ao observarmos de perto as redes de sociabilidade nas quais os jovens envolvidos no projeto de extensão se inserem, constatamos que estas acontecem dentro de um universo cultural afro-brasileiro, presente não só no pertencimento étnico-racial dos mesmos, como também na necessidade de alguns expressarem politicamente a sua autoclassificação racial como negros. Nesse sentido, as práticas culturais advindas dessas redes apresentam como ponto comum o fato de serem, na sua maioria, expressões culturais negras, por exemplo, a dança afro, a capoeira, o congado, o *rap*, o grafite, o *rock*, o *funk* e a percussão.

Essa presença significativa da cultura negra não pode ser entendida, na nossa opinião, como uma simples coincidência. Percebemos que, para compreender as redes e as práticas culturais juvenis, há de se compreender como estas interferem no processo de construção da identidade negra e como se articulam com uma identidade juvenil da periferia.

Consideramos que, assim como a juventude, a identidade negra é muito mais que um tema de pesquisa. Ela é parte integrante da nossa construção histórica, social e cultural. É nesse sentido que este projeto de extensão, desenvolvido na perspectiva das ações afirmativas, tem possibilitado o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica que pretende refletir sobre as trajetórias dos jovens negros que participam dessa experiência, com destaque para o processo de construção da sua identidade negra.

As desigualdades raciais na educação e o projeto *Ações Afirmativas na UFMG*

O projeto *Ações Afirmativas na UFMG* é um programa de extensão, sediada na Faculdade de Educação da UFMG, voltado para um grupo étnico-racial e social específico: alunos negros, sobretudo os de baixa renda, regularmente matriculados em qualquer curso de graduação da UFMG.⁷

⁷ O projeto *Ações Afirmativas na UFMG* é um dos 27 aprovados do Concurso Cor no Ensino Superior. Este concurso, lançado em setembro de 2001, pelo Programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, numa parceria com a Fundação Ford, pode ser considerado uma iniciativa inédita, até então, numa universidade pública brasileira. Tal programa destina-se a financiar projetos de ação afirmativa orientados à promoção do acesso e/ou da permanência de membros historicamente excluídos das instituições de ensino superior, em especial, os afrobrasileiros carentes. Poderiam ser apresentadas propostas oriundas de organizações governamentais e não-governamentais, sindicatos, movimentos sociais e instituições de ensino superior brasileiras.

Esse Projeto iniciou suas atividades em agosto de 2002 e conta com a participação de 13 professores das seguintes faculdades: Faculdade Educação, Faculdade de Letras, Escola da Ciência da Informação e Centro Pedagógico da UFMG.⁸ Também colaboram, com essa proposta, uma funcionária e três monitores do Instituto de Ciências Exatas. Os parceiros dessa experiência são: a Faculdade de Educação, a Pró-Reitoria de Extensão, a Faculdade de Letras, a Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) e, mais recentemente, o Centro Cultural da UFMG e a Secretaria Municipal de Educação.

Essa proposta surge dentro de um contexto e de uma reflexão específicos: a constatação da existência e da permanência das desigualdades raciais na educação brasileira, desde a educação básica até a educação superior.

Vários estudos e pesquisas têm contribuído para desvelar uma tendência muito presente nas análises educacionais, que privilegia as questões de classe social em detrimento das raciais e de gênero. Tais estudos também evidenciam a forma como tem ocorrido a realização educacional dos diferentes grupos raciais em nosso país, focalizando questões como taxa de alfabetização, número médio de anos de estudo, total de séries concluídas e índices que lhes são correlacionados, tais como progressão no sistema escolar, repetência e evasão.

A pesquisa realizada por Fúlvia Rosemberg e Regina Pahim Pinto (1988) mostra que, no sistema escolar brasileiro, os "pretos" e os "pardos" estão expostos a desvantagens vinculadas especificamente à sua adscrição racial.

Fúlvia Rosemberg (1987), ao discutir a relação entre instrução, rendimento, discriminação racial e de gênero,⁹ faz uma análise sobre os dados referentes ao nível de instrução e aos benefícios por eles proporcionados aos segmentos da população paulista diferenciados segundo raça e o sexo. Os dados da pesquisa revelam que, se as populações masculinas e femininas vêm usufruindo oportunidades educacionais semelhantes, o mesmo não acontece entre os segmentos raciais, pois a população negra apresenta níveis de instrução muito inferiores aos da branca.

⁸ Professores integrantes do projeto: Nilma Lino Gomes (coordenadora - FAE/UFMG), Adriana Pagano (FALE/UFMG), Ana Maria Rabelo Gomes (FAE/UFMG), Antônia Vitória Soares Aranha (FAE/UFMG), Aracy Alves Martins (FAE/UFMG), Célia Maria Magalhães (FALE/UFMG), Elânia de Oliveira (Centro Pedagógico/UFMG), Inês Assunção de Castro Teixeira (FAE/UFMG), Juarez Tarcísio Dayrell (FAE/UFMG), Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (FAE/UFMG), Maria Aparecida Moura (ECI/UFMG), Maria Cristina Soares de Gouvêa (FAE/UFMG), Rildo Cosson (Câmara dos Deputados - Cefor).

⁹ O artigo de Rosemberg (1987) faz parte de uma pesquisa mais ampla intitulada *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*, realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 1986.

Os resultados dessa pesquisa nos levam a repensar a forma como tem sido realizada a educação de negros e brancos no Brasil, quais são os condicionantes sociais e raciais que interferem na trajetória escolar desses sujeitos e, ainda, como se dá o processo de construção da sua identidade racial. Entre as conclusões apontadas pela autora, destacamos os seguintes pontos: a taxa de escolarização de negros é inferior à dos brancos, os brancos apresentam uma porcentagem maior de crianças sem atraso escolar e existe uma maior proporção de alunos negros que freqüentam escolas que oferecem cursos com menor número de horas/aula.

Luiz Cláudio Barcelos (1992) também discute o fato de as desigualdades não serem a dimensão mais enfocada na literatura sobre relações raciais no Brasil. Ele afirma que o tema *educação*, nos seus mais variados aspectos, tem merecido a atenção de poucos estudos, e estes em geral a reafirmam apenas como mais uma esfera onde as desigualdades raciais são sistemáticas. Barcelos, ao traçar um diagnóstico sobre o quadro de desigualdades raciais na educação, utilizando os dados das PNADs (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio) de 1987 e 1988, mostra a existência de um quadro alarmante cujos dados revelam, de forma contundente, a gravidade da crise da educação; uma crise que, segundo o autor, "é grave e tem cor!"

Os negros aparecem como os menos alfabetizados e retidos em patamares educacionais mais baixos, sendo insignificante o número de negros que conseguem chegar à universidade. É um número tão inexpressivo que sequer chega a ser registrado nos gráficos: apenas 0,5% de "pretos" de 20 a 24 anos e 0,4% entre 25 e 29 anos têm curso superior completo. Para os "pardos", esses números chegam apenas a 1% e 2%, respectivamente. Sendo assim: "Um negro com curso superior completo é um "sobrevivente" do sistema educacional e, ademais, enfrentará sistemática discriminação no mercado de trabalho" (Barcelos, 1992, p. 55).¹⁰

Mais recentemente, a pesquisa do Ipea intitulada *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, vem confirmar a continuidade da desigualdade racial entre negros e brancos na educação (Henriques, 2001). Ao analisar o quadro de desigualdade racial no Brasil e sua evolução na década de 90, a pesquisa mostra que, em termos do projeto de sociedade que o país está construindo, o mais inquietante é a evolução histórica e a tendência de longo prazo da discriminação racial.

¹⁰ As colocações de Barcelos a respeito do assunto aqui tratado referem-se à tabela sobre pessoas de 10 anos ou mais que não freqüentam a escola, por última série e grau concluído, segundo a cor e os grupos de idade no Brasil. A fonte constitui-se na PNAD de 1987 (IBGE, 1989, Tabela 4, exceto "Sem declaração de grau").

Segundo o Ipea, a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos de escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembramos que se trata de 2,3 anos de diferença em uma sociedade, cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos.

Apesar de reconhecer que a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século 20, os dados de tal pesquisa não deixam de ser alarmantes, quando se comparam as condições e a trajetória escolar de negros e brancos. Um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens e a mesma observada pelos seus avós. Nesse sentido, apesar de a escolaridade média de ambas as raças ter crescido ao longo do século, o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial de anos de escolaridade entre brancos e negros mantém-se absolutamente estável entre as gerações. O padrão de discriminação racial observado em nossa sociedade padece de uma inércia histórica. Não há como negar a urgência de uma mudança nesse quadro!

234 |

As maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Por exemplo, entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino secundário. Embora esse número por si só já seja elevado, ele não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o mesmo nível de ensino.

A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa mesma faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito ao acesso ao ensino superior, uma vez que 98% deles não ingressaram na universidade.

Os dados apresentados pela pesquisa do Ipea revelam que, ao olharmos a atual situação educacional dos negros brasileiros, sobretudo no ensino superior, encontramos dois eixos sobre os quais ela foi estruturada: exclusão e abandono. Tanto um quanto outro têm origem longínqua em nossa história (Gonçalves e Silva, 2000). Tais dados mostram, também, que as políticas educacionais de caráter universal, implementadas ao longo dos últimos anos, não têm conseguido alterar a desigualdade racial na educação brasileira. As trajetórias escolares de jovens negros e brancos continuam pautadas em uma desigualdade secular a ser superada.

É a mudança dessa situação que tem estimulado o movimento negro, os intelectuais e vários profissionais da educação no sentido de demandarem do Estado, da universidade e do mercado de trabalho o desenvolvimento de ações voltadas para a garantia dos direitos historicamente negados ao povo negro. O direito à educação, tão caro aos movimentos sociais e na trajetória do povo negro no Brasil, destaca-se como uma das principais reivindicações nessa luta. A constatação de que só uma parcela de 2% dos negros chega aos cursos superiores tem apontado para a necessidade de ações diretamente voltadas para esse nível de ensino, no sentido de reverter, de maneira positiva, não só a situação de entrada do(a) jovem negro(a), mas, também, a sua permanência na universidade.

A constatação dessa dinâmica de exclusões que opera mediante mecanismos de discriminação racial e a inspiração nas experiências existentes de correção das desigualdades via políticas públicas, como no caso dos Estados Unidos, têm levado o movimento negro e demais interessados na temática racial a pleitear uma postura semelhante do Estado brasileiro. É nesse contexto que surgem as discussões em torno das políticas de ações afirmativas no Brasil.

Podemos dizer que o debate sobre políticas de ação afirmativa começa a ganhar a atenção nacional, sobretudo, nos anos 90, com seus traços multiculturais e interculturais. Como afirmam Luiz A. O. Gonçalves e Petronilha B. Gonçalves e Silva (2000, p. 156): "fizeram-nos pensar em um problema que poucos acreditavam que um dia pudéssemos discutir. Parecia coisa de estadunidenses. Mas não é. Afinal de contas como aumentar o índice de estudantes negros na universidade?"

Numa sociedade que finge ser uma democracia racial, tal questionamento e as iniciativas que dele poderão advir têm sofrido algumas distorções como, por exemplo, a interpretação de que ações afirmativas se reduzem às cotas para negros na universidade. O esclarecimento dessa distorção tem sido uma das tarefas dos vários projetos de ações afirmativas hoje existentes em nosso país.

Apesar de o Brasil ser o maior país em população negra fora da África, ainda podemos sentir as conseqüências dos séculos de escravidão. A difícil situação econômica, social, política e educacional dos negros e mestiços, descendentes de africanos, tem sido denunciada pelo movimento negro, por intelectuais, políticos, organizações da sociedade civil e de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Imbuídos desse mesmo comprometimento, é que surge o projeto *Ações Afirmativas na UFMG*. Entendemos que este projeto pode vir a construir uma nova postura da universidade diante da desigualdade racial imputada aos alunos e alunas negros. Postura essa que questiona

a posição de neutralidade e de mera espectadora adotada pela universidade brasileira diante dos conflitos e das desigualdades raciais e que cobra desta instituição uma atuação eficaz na busca da concretização da igualdade de condições e de oportunidades para os negros e negras na educação superior.

Sabe-se que as iniciativas e projetos de ações afirmativas na universidade brasileira não estão isentas de desconfiança e discordâncias. Contudo, não há como dissipá-las, senão colocando em prática experiências e projetos de ações afirmativas, passíveis de acompanhamento, avaliação e pesquisa, além da divulgação dos resultados para a comunidade universitária e para a sociedade.

Pretende-se, com a implementação do projeto *Ações Afirmativas na UFMG*, construir um percurso acadêmico, com condições positivas para alunos e alunas negras da graduação, que poderá se configurar em um passo importante no processo de reversão de desigualdades raciais no ensino superior. O desenvolvimento deste projeto tem contribuído para sanar uma lacuna na UFMG, a saber, a inexistência do debate e de ações em prol da correção de desigualdades raciais atestada pelas pesquisas educacionais e pelos últimos dados do Ipea.

236

Quem pode participar do projeto? Como os alunos e as alunas são selecionados?

O projeto *Ações Afirmativas na UFMG* estrutura-se em duas linhas de ação. A primeira envolve atividades para apoiar os estudantes beneficiários do projeto, tanto do ponto de vista acadêmico quanto material. Pretende-se, também, apoiá-los para a futura entrada na pós-graduação. A segunda volta-se para o desenvolvimento da identidade étnico/racial desses alunos e alunas, a partir de debates, no interior da Universidade, acerca da questão racial na sociedade brasileira e do envolvimento dos beneficiários do projeto em atividades que visem estimular e até mesmo preparar outros(as) afro-brasileiros(as) pobres para o ingresso no ensino superior.

A seleção dos alunos e alunas integrantes do projeto é feita pela coordenação, junto com dois professores/as da equipe. Os alunos inscrevem-se para os cursos e oficinas e são submetidos a uma entrevista, durante a qual preenchem um relatório socioeconômico, recebem informações e busca-se verificar se o perfil do inscrito encaixa-se no projeto. Alguns requisitos serão considerados prioritários na seleção dos alunos e das alunas:

- ser negro/a e identificar-se como tal mediante ficha de inscrição e entrevista;
- estar regularmente matriculado na Universidade, seja em curso diurno ou noturno;
- apresentar condições para envolver-se nas ações previstas pelo projeto.

Atividades realizadas até setembro de 2003

Algumas atividades já foram realizadas no interior da universidade, a saber:

- Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG, no dia 20 de agosto de 2002;
- realização do primeiro encontro entre os alunos atendidos pelo projeto e a equipe do mesmo, no dia 8 de março de 2003;
- inserção do quesito cor nos formulários socioeconômicos da FUMP;
- formação de três turmas do curso de Leitura e Produção de Textos e de duas turmas do curso de Informática;
- realização de oficina sobre identidades negras;
- formação de duas turmas do curso de Metodologia e Elaboração de Projetos de Pesquisa;
- realização do Projeto de Extensão Identidades e Corporeidades Negras – Oficinas Culturais, com um grupo de 25 educadoras da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Belo Horizonte;
- destinação de três bolsas socioeducacionais, numa parceria entre a FUMP e o Projeto Ações Afirmativas, envolvendo alunos negros atendidos pelo projeto;
- destinação de duas bolsas de extensão;
- inserção de alunas e alunos negros atendidos pelo Projeto em outros projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos por professores(as) da UFMG;
- participação, no Seminário sobre Democratização do Acesso na Universidade, promovido pela reitoria da UFMG, em maio de 2003, para discussão sobre as cotas étnicas;
- realização do ciclo de debates "Polêmica da raça: o olhar da sociologia e da biologia", no dia 4 de junho de 2003, no auditório da FAE/UFMG.
- Participação e promoção de conferências no 2o Festival Internacional de Arte Negra (FAN), promovido pela Secretaria Municipal de Cultura de Belo Horizonte.

O que pretendemos

- investir numa sólida formação acadêmica dos alunos e alunas negros;
- construir um espaço acadêmico de debate e reflexão sobre a questão racial na UFMG;
- contribuir para a construção de uma identidade negra positiva dos alunos e alunas integrantes do projeto;
- criar um espaço de troca e convivência para estudantes negros e brancos da universidade, no qual o tema das relações raciais seja debatido, problematizado e discutido;
- ampliar as experiências socioculturais das alunas e dos alunos negros;
- resgatar as histórias de vida e trajetórias de estudantes universitários negros da UFMG;
- realizar uma publicação envolvendo a produção de alunos(as) e professores/as vinculados ao projeto Políticas da Cor e o resultado dos debates já desenvolvidos;
- estimular e desenvolver pesquisas futuras sobre a realidade étnico/racial da UFMG, a partir da análise dos dados referentes à autotaxiagem de cor do alunado incluída, pela primeira vez, no ano de 2003, no formulário socioeconômico do candidato ao vestibular da UFMG;
- discutir com a reitoria da UFMG a realização de um censo étnico/racial, a exemplo do que foi feito na USP e na PUC/Minas, para compreendermos o perfil étnico-racial da UFMG. O censo permitirá conhecer o perfil social e étnico-racial de alunos, professores e funcionários da universidade e analisar a situação destes no contexto da universidade e da sociedade brasileira. A partir desse perfil, poderemos discutir, com mais propriedade, a questão das cotas raciais como uma política da UFMG.

As nossas dificuldades

- conciliar o tempo da equipe de professores, em seus diferentes níveis de inserção no Projeto, com as demandas e atividades acadêmicas cotidianas;
- conciliar os cursos oferecidos com o tempo de atividades acadêmicas dos alunos. As exigências dos cursos de graduação de origem dos alunos intensificam-se no final do semestre e isso acaba influenciando a dedicação e participação dos mesmos dentro do Projeto;

- acompanhar de maneira mais sistemática, os alunos integrantes do Projeto, sobretudo, os que se evadem dos cursos;
- negociar, no interior da universidade, a utilização de laboratórios e salas, aos sábados, para realização dos cursos;
- lidar com as diferentes leituras e interpretações políticas e ideológicas sobre o tema das ações afirmativas no interior da universidade. Ainda encontramos muita resistência por parte do corpo docente, discente e até mesmo de integrantes da administração e gestão da universidade em relação às ações afirmativas.

Finalizando...

Os dois projetos estão em andamento, o que não nos possibilita uma análise exaustiva dos mesmos. Porém, alguns pontos já podem ser destacados.

No caso do projeto *Formação de Agentes Culturais Juvenis*, é visível a mudança nos jovens envolvidos. Podemos destacar: maior cuidado com o corpo e com a estética, fortalecimento da auto-estima e da identidade negra, ampliação do universo sociocultural, desenvolvimento da argumentação e reflexão sobre a própria realidade juvenil, conhecimento de outras linguagens culturais, intercâmbio entre os grupos e maior conhecimento da cidade tanto do ponto de vista geográfico quanto cultural. Além disso, os jovens demonstram maior interesse e desenvoltura na elaboração de projetos culturais e compreendem melhor os dilemas e desafios do processo de captação de recursos financeiros para o desenvolvimento dos mesmos.

Reconhecemos que ainda há muito a fazer e que a formação dos integrantes do projeto não está terminada. Porém, todos sabemos que a formação é um processo contínuo e, nesse sentido, é possível afirmar que a entrada para o projeto abriu espaços e revigorou as expectativas dos jovens em relação à vida, ao mundo juvenil e às possibilidades de organização social e política de juventude. Estas mudanças não acontecem da mesma forma para todos. Cada um, à sua maneira, com níveis e possibilidades diferenciados de participação e atuação, responde e reage de uma maneira particular aos desafios e atividades propostos pelo projeto.

O projeto *Ações Afirmativas na UFMG* também tem possibilitado mudanças no interior da universidade e na vida dos jovens integrantes. No caso da universidade, podemos dizer que, pela primeira vez, a UFMG iniciou o debate sobre ações afirmativas e cotas para a população negra. Mesmo com muitas resistências e discordâncias, a comunidade universitária começou a discutir esse tema que hoje está

presente na mídia e no cenário político nacional. A discussão sobre as cotas raciais foi, inclusive, tema de debate de uma das mesas de um seminário organizado pela reitoria da UFMG, no qual discutiu-se a ampliação do acesso à universidade pública como uma tarefa urgente e democrática.

Em relação aos jovens integrantes do projeto, é visível o impacto positivo que a participação no *Ações Afirmativas* trouxe para os mesmos. Observamos entre os jovens o desenvolvimento de uma maior autoconfiança nas suas potencialidades, maior interesse pelos estudos, domínio de instrumentais acadêmicos necessários para uma formação universitária de qualidade, desenvolvimento de solidariedade e laços de amizade, maior conhecimento sobre a realidade do jovem negro que estuda na UFMG e fortalecimento da identidade negra.

Notamos também mudanças na vida dos professores e das professoras integrantes do mesmo. Estes passaram a compreender mais a seriedade das desigualdades raciais na educação superior brasileira. Desde o surgimento do projeto é possível notar, no interior da Faculdade de Educação, local onde o projeto é sediado, uma maior presença e circulação de alunos e alunas negros como bolsistas e monitores. Alguns alunos(as) fazem parte do *Ações Afirmativas* e outros passaram a ser selecionados pelos(as) professores(as) que não fazem parte do projeto. Refletimos, então, que o *Ações Afirmativas* vem conseguindo sensibilizar um outro grupo de professores(as) em relação à situação dos alunos e alunas negros na universidade. Ao tomarem consciência da crueldade das desigualdades raciais, alguns docentes começam, mesmo que timidamente, a adotar a ação afirmativa como uma estratégia política e como um dos critérios para a seleção de alunos da graduação como bolsistas e monitores(as).

O projeto também tem conseguido articular docentes e alunos/as de várias unidades e de áreas diferentes em torno da questão racial. Essa articulação se estendeu até a Fundação Universitária Mendes Pimentel, responsável pelo suporte econômico e material dos estudantes de baixa renda da UFMG. Iniciamos uma parceria com esta fundação por meio da cessão de três bolsas socioeducacionais e da inclusão do quesito cor nos formulários preenchidos pelos alunos que recebem assistência desta. Essa iniciativa será de grande ajuda na realização de futuras pesquisas articulando raça/cor, classe social e gênero no interior da universidade.

Os dois projetos aqui expostos fazem parte de um movimento maior e de um longo caminho a percorrer em relação à implementação das ações afirmativas. Podemos afirmar que, aos poucos, começa a se tornar realidade a implementação de políticas e práticas voltadas para a correção das desigualdades que incidem sobre o segmento negro do nosso país.

Referências bibliográficas

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, 1997.

BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação, um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos, Cadernos Cândido Mendes*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 37-70, dez. 1992.

_____. Educação e desigualdades raciais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 15-24, ago. 1993.

CARRANO, Paulo C. R. *Os jovens e a cidade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CARRANO, Paulo C. R.; DAYRELL, Juarez. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*. 2002. Mimeografado.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília (Coord.). *Juventude e escolarização (1984-1998)*. Brasília: Inep. 2002. (Estado do conhecimento, 7).

_____. *A música entra em cena: o funk e o rap na socialização da juventude em Belo Horizonte*. 2001. Tese (Doutorado) – São Paulo, Faculdade de Educação, 2001.

_____. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural e juventude. In: ANDRADE, Márcia Selpa de; DIAS, Julice; ANDRADE, Sônia Regina de. *Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular*. Blumenau: Edifurb, 2002.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

HASENBALG, Carlos A. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., Iuperj, 1992.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

HERSCHMANN, Micael (Org.). *Abalando os anos 90: funk e hip hop: globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. *O funk e o hip hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, 1997.

PROJETO Ações Afirmativas na UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Mimeografado.

242 | PROJETO de pesquisa *Juventude, práticas culturais e identidade negra*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Mimeografado.

ROSEMBERG, Fúlvia. Instrução, rendimento, discriminação racial e de gênero. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 68, n. 159, p. 279-288, maio/ago. 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. Trajetórias escolares de estudantes brancos e negros. In: MELO, Regina Lúcia Couto de; COELHO, Rita de Cássia Freitas. *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: IRHJP, 1988.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate do racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

_____. Sons negros com ruídos brancos. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, Abong, 2002. p. 89-103.

SPÓSITO, Marília. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, [página inicial e final] 2000.

SPÓSITO, Marília. A sociabilidade juvenil e a rua; novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social, Revista Sociologia da USP*, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 161-178, 1993.

SPÓSITO, Marília. *Políticas metropolitanas de juventude: projeto temático*. São Paulo, 2002. Mimeografado.

SPÓSITO, Marília (Coord.). *Juventude e Escolarização (1984-1998)*. Brasília: Inep, 2002. (Estado do Conhecimento, 7).

Projeto “Vida e História
das Comunidades Remanescentes
de Quilombos no Brasil”:
um ensaio de ações afirmativas
Rachel de Oliveira





O Projeto "Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil" pode ser definido como um ensaio de Ações Afirmativas, que possibilitou o desvelamento das diferentes faces do contexto educacional vivenciado por comunidades quilombolas.

| 247

Neste artigo descreverei o caminho que me foi possível trilhar, no processo de coordenação deste projeto, visto que, para mim, se tornou inconcebível passar por experiência tão rica, sem sentir o compromisso de compartilhá-la. Dentro dessa perspectiva, meu relato apoiar-se-á no desenvolvimento da percepção do olhar, do sentir, do ouvir e do agir, dimensões manifestas dentro de relações de encontro com o outro, as quais, por sua vez, resultam em novos encontros de cada um consigo mesmo.

1. Ver e sentir

Os quilombos, enquanto territórios culturais, oferecem a possibilidade de diferentes leituras – afetivas, políticas, geográficas e outras. Particularmente, o contato com os quilombos me impulsionou a fazer novas reflexões sobre a construção de minha identidade, como mulher, negra e educadora. Por essa razão, iniciarei o relato dessa experiência

com seu significado, para mim, no plano afetivo, ou seja, o que senti e o que aprendi quando voltei meu olhar para essas comunidades.

Pude ver e compreender os quilombos como espaços únicos que abrigam um expressivo número de negros e famílias negras que, há mais de um século, vivem de forma comunitária, defendendo os mesmos objetivos, em processo de relativo isolamento, portanto, sem a atenção e intervenção direta da sociedade branca dominante.

Nesses territórios a prática coletiva transparece nas ações cotidianas de forma expressiva, desde a infância. Cabe aqui relatar um comportamento que observei entre as crianças e que procurei mesmo incentivar, em diferentes momentos. Nas festas e ocasiões similares, quando as crianças esperavam pacientemente ser servidas, eu estrategicamente passava entre elas, mas servia apenas uma ou duas crianças do grupo. Imediatamente, a criança que recebia o doce dividia com as demais, e aquela que porventura recebesse duas vezes passava para uma que ainda não tivesse comido.

Tal como o ensinamento africano, os quilombolas preservam o respeito à sabedoria dos mais velhos. Assim, os mais novos pedem a bênção aos mais velhos e os mais velhos se esforçam para que as crianças recebam a bênção de estar sempre protegida. Nos quilombos não vi crianças nem velhos abandonados, porque todos são igualmente filhos da terra e membros da comunidade.

Uma geração liga-se à outra por compromisso de obediência, de prestações e contraprestações. Uma geração tem compromisso com a que sucede. (...) "Mãe, pai, parente que é velho, uma filha, uma sobrinha cuida, num deixa perecer". (...) As gerações vivas devem obrigações aos antepassados mortos (Bandeira, Dantas, 2002, p. 225).

Os quilombolas não costumam falar de suas necessidades individuais. Às vezes os filhos e a família são citados como exemplo, mas sempre se fala em nome do grupo. Entre as mulheres, pouco se usa o pronome *eu* e *meu*. O *nós* não representa somente um modo de se expressar, mas sim a vontade do grupo. Apesar dos conflitos e das contradições presentes nas relações humanas, lá o problema de um torna-se o problema de todos, e todos procuram assumir a responsabilidade dos problemas coletivos.

A base da educação quilombola é: *pensar e agir coletivamente*. Ou seja, o pensamento concretiza-se em ação que se desenvolve para o bem comum, que se mantém por meio de ações solidárias entre os membros dos grupos. Lá todos se tornam parentes e se tratam como tais. "O parentesco vai além dos laços de consangüinidade, da documentação legal e adquire o sentido de descendência comum, tornada

explícita pelo termo de origem banto 'malungo', utilizado pelo grupo com o significado de cumplicidade na luta pela liberdade naquelas terras" (Oliveira, 2002, p. 161). A palavra *parente* adquire também o sentido de pertencimento ao mesmo grupo.

A solidariedade contagiante dos quilombolas não passa despercebida dos olhos de quem os vê de fora. Referindo-se ao relacionamento da Comunidade de Furnas de Dionísio, em Mato Grosso do Sul, pesquisadoras afirmam: "É uma relação de trocas afetivas prazerosas, de carícias, acolhedora, plena de carinho e alegria" (Bandeira, Dantas, 2002, p. 227).

Essa solidariedade construída internamente e reforçada pela necessidade de defesa contra as constantes ameaças de ataques dos grupos hostis tornou-se um traço comum dos quilombolas. Quando fixei o olhar nesse cenário, vi cair ruidosamente o mito histórico de que entre os negros não existe consenso, e que o negro é inimigo do próprio negro. Não que precisasse ir aos quilombos para enxergar isto, mas o quilombo, dada a sua configuração histórica, permitiu-me ver e mostrar de forma ampliada o que poucos enxergam.

Por sua exuberância geográfica, pelo modo específico de o povo relacionar-se e produzir conhecimento e por possibilitar o reencontro com minhas raízes culturais de forma tão viva, os quilombos me pareceram mágicos. Lá me senti protegida e experimentei a mais forte sensação de pertencimento. Paradoxal e simbolicamente, esses espaços representam pontos de união e ruptura, de chegada e partida. Por esta razão, quando pisei pela primeira vez em solo quilombola, tive a nítida impressão de ter encontrado o meu ponto zero.

Mas, como conhecer um pouco da história das comunidades quilombolas é privilégio de poucos, com o intuito de informar melhor o leitor sobre a temática em pauta, antes de abordar outros ângulos desse contexto, farei uma breve exposição sobre a localização e a origem étnico-cultural dessa população, porém sem a pretensão de esgotar e/ou resumir sua trajetória política.

Os remanescentes de quilombos são pessoas que possuem identidade étnico-cultural predominantemente de ascendência negra e que residem em áreas originárias de antigos quilombos, localizadas, em sua grande maioria, em zonas rurais de difícil acesso, consideradas áreas de preservação ambiental. As comunidades quilombolas são habitualmente denominadas "Terras de Pretos", "Comunidades Negras Rurais", "Mocambos" ou "Quilombos".

A historiografia brasileira refere-se aos quilombos sempre no passado, destacando como exemplo apenas o Quilombo de Palmares. Entretanto, estudos realizados recentemente indicam que o número de comunidades espalhadas nas diferentes regiões do País é extremamente significativo – seriam 743 comunidades, conforme informação da

Fundação Cultural Palmares, em 2002.¹ Desse total apenas cerca de 45 comunidades são tituladas. Segundo outros pesquisadores, o Brasil possuiria cerca de quase mil comunidades. Por falta de políticas públicas adequadas à sistematização dos dados, não podemos afirmar precisamente quantos quilombos existem no País, e desses quantos já receberam o título de posse da terra. Segundo o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais, desde 1988, data da promulgação da última Constituição, os remanescentes de quilombos têm o direito à posse definitiva da terra.

Os africanos e seus descendentes eram detentores de uma cultura singular do espaço geográfico, conhecimento que foi utilizado na organização espacial de alguns quilombos. Por esta razão, muitos possuem as mesmas características. Por exemplo, o sítio geográfico dos antigos quilombos, um dos aspectos mais relevantes, de modo geral, ocupava, estrategicamente, regiões de topografia acidentada (chapadas e serras) e/ou vales florestados e férteis, o que possibilitava a vigilância nas áreas mais altas e dificultava o acesso dos estranhos (Anjos, 2000).

Os estudos de Almeida (2002), no entanto, indicam que o quilombo por definição não está vinculado necessariamente a uma área de difícil acesso, propícia ao isolamento e à fuga, como forma de resistência ao trabalho escravo. Alguns quilombos foram formados em áreas abandonadas pelos grandes proprietários. Em razão da queda de preços de alguns produtos, por exemplo, algodão e açúcar, as terras foram doadas ou efetivamente ocupadas pelos negros e "inúmeras pesquisas chamam a atenção para isso, recorrendo às técnicas de história oral, pelas quais os agentes sociais que receberam as terras por herança narram as dificuldades de formalização" (p. 63).

Todavia, a forma de aquisição de espaço, conquistado ou doado, não altera a raiz histórica e cultural, que é comum. Os quilombolas são descendentes de negros africanos que foram escravizados. Esses grupos desenvolveram práticas cotidianas de resistência que lhes outorgam o direito de transformar o seu lugar em espaço permanente. Muitas comunidades mantêm as tradições culturais que seus antepassados trouxeram da África, técnicas de mineração, arquitetura, religião e medicina, entre outras formas de expressão cultural. O isolamento geográfico e político incentivou o fortalecimento dos laços de solidariedade e ajudou a preservar conhecimentos básicos à sobrevivência econômica e cultural dos quilombos.

¹ Órgão do Ministério da Cultura, responsável pela elaboração e pelo desenvolvimento de políticas para a população negra.

Entretanto, os quilombos não são propriamente ilhas de preservação. Os quilombolas preservam a sua tradição de olho no futuro. Há, entre eles, um movimento constante para romper a camisa-de-força imposta por alguns políticos, antropólogos e outros pesquisadores, que querem simplificar e restringir a dinâmica e a complexidade da história cultural dessa população, obrigando-a a viver imersa no passado.

Tal como os militantes negros dos grandes centros urbanos, quilombolas de diferentes Estados, como São Paulo, Rio de Janeiro, Maranhão e Rio Grande do Sul, entre outros, estão engajados em partidos e organizações políticas, reivindicando a participação em programas que exigem alta tecnologia e solicitando bolsas de estudos para a universidade.

Apesar da similaridade de questões, os quilombolas, como já explicitarei acima, diferenciam-se pela sua posição geográfica, pelo pensamento e ação coletiva e pelo uso da terra que, para além de um simples espaço geográfico, é reconhecidamente seu território cultural. As comunidades organizam-se e recriam os seus valores em torno do uso da terra. O incentivo à divisão desses territórios, para venda em lotes, uma estratégia externa realizada com frequência, tende a fragmentar o grupo.

Na impossibilidade de tratar neste artigo da gama de diferenças e similaridades desse grupo social em relação a outros, destacarei apenas mais um ponto que considero essencial para o entendimento desse cenário: as festas. O calendário dos quilombolas divide-se basicamente entre o cultivo da terra e a realização das festas. Estas representam parte significativa dos valores culturais da população, funcionando, portanto, como pilares de organização das comunidades. A festa é uma prática social que reflete não somente as crenças, mas também a trama de relações cotidianas no quilombo - hierárquicas, familiares, comerciais, afetivas e outras. Lá, o tempo da festa é tão respeitado como o tempo do trabalho.

Como ponto de encontro e espaço de lazer, a festa congrega os membros da comunidade e também um número cada vez maior de visitantes. O acesso de grupos não-pertencentes à comunidade, como, por exemplo, membros de organizações não-governamentais e políticos, tem transformado a festa também num espaço de reivindicações.

2. Ver e ouvir

Até o momento descrevi os aspectos internos da comunidade, considerados positivos, e as questões que se tornaram centrais para a sobrevivência do grupo. Mas isso não é tudo que pude ver e ouvir. De

outro ângulo, enxerguei as conseqüências do preconceito e da falta de políticas públicas, como a dificuldade de acesso dos quilombolas aos bens culturais considerados universais. Ouvi, por parte de autoridades, falas carregadas de preconceitos, e escutei dos quilombolas muitas denúncias de desrespeito às suas diferenças étnicas e outras.

Este cenário pôde ser visto graças ao desenvolvimento do Projeto "Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil", cujo objetivo era o de criar canais de acesso à história política e cultural dos quilombolas, promover o fortalecimento da construção de sua auto-imagem e proporcionar aos professores e alunos do ensino fundamental a oportunidade de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro. Os trabalhos foram desenvolvidos no período 2001/2002, por uma equipe de técnicos do Ministério da Educação (MEC), e contaram com a assessoria de pesquisadores, professores e militantes do Movimento Negro.

Em curto espaço de tempo, com uma verba insignificante em relação à maioria dos projetos sociais que recebem apoio do governo, foi possível elaborar materiais didáticos – com destaque para o livro *Uma história do povo Kalunga*,² destinado a professores e alunos do ensino fundamental –, organizar uma exposição fotográfica, promover, em Terezina de Goiás, uma série de oficinas pedagógico-culturais com a participação da comunidade e, ainda, acompanhar o processo de Formação Continuada de Professores que atuam em Áreas de Remanescentes de Quilombos em três municípios do norte de Goiás (Terezina, Cavalcante e Monte Alegre), e no município de Eldorado, em São Paulo, incluindo dez comunidades.

Os resultados são considerados altamente positivos, levando-se em conta as dificuldades enfrentadas. Entretanto, antes de descrevê-los, por uma questão de justiça, companheirismo e cumplicidade, abro aqui um parêntese para registrar o engajamento das pessoas que compunham o grupo que desenvolveu o projeto, e ressaltar que daqui para frente, tudo que for descrito foi feito por nós. Só concretizamos o projeto porque, para além da vontade política da instituição, agimos como uma equipe que se solidariza e se sintoniza para vencer as dificuldades. A exemplo do que aprendi com meus irmãos quilombolas, peço licença para destacar o nome dos meus companheiros de percurso: Alexandre Honório Barreto, Ana Claudia Fiúza M. Conforto, Clodoaldo José de Almeida Souza, José Roberto Ribeiro Junior, Lêda Maria Gomes, Maria Auxiliadora Lopes, Maria Helena da Silveira e Heloisa Pires Lima.

² O livro *Uma história do povo Kalunga* foi elaborado por uma equipe composta por professores da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de Brasília (UnB).

O quadro educacional que encontramos, ao iniciar o processo de formação continuada de professores nessas áreas, foi desolador. As comunidades quilombolas são carentes de toda espécie de atenção por parte do Estado. Falta saneamento básico, hospitais, estradas, escolas e profissionais qualificados. O índice de analfabetismo é alto, e a maioria dos quilombos só possui escolas que ministram aulas até a 4ª série do ensino fundamental. São classes multisseriadas, dirigidas por um número expressivo de professores leigos.

Naqueles contextos é possível enxergar, com nitidez, a ineficiência dos projetos educacionais denominados universalistas, tanto quando se olha para a estrutura física das escolas (grande parte ainda funciona em casas de adobe construídas pelos próprios quilombolas) como quando se analisam os livros didáticos e os programas de ensino.

Pela sua importância, a questão da terra, a solidariedade, a organização da festa e a preservação da cultura deveriam fazer parte do currículo escolar, visto que são partes intrínsecas do modo de produzir conhecimento da comunidade. Entretanto, o fundamento e os objetivos do currículo escolar não incorporam a experiência dos quilombolas e não retratam a sua história.

Historicamente expropriados de seu saber fazer, os quilombolas em algumas situações escondem ou, pelo menos, dissimulam seu modo de produzir conhecimento, por vergonha, baixa auto-estima, diferença de linguagem, mas também por outros motivos, como preservação de valores e resistência.

Nos momentos iniciais do Projeto "Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil", quando realizamos os primeiros contatos, os professores e membros da Comunidade Kalunga³ permaneceram por longo tempo em silêncio. Sentadas ao fundo da sala, algumas professoras sequer levantavam a cabeça. O grupo só respondeu positivamente quando percebeu que a nossa proposta era de fortalecimento de sua auto-imagem, e que correspondia às suas expectativas. Ao final do primeiro encontro, informalmente alguns participantes comentaram: "Pensamos que vocês tivessem vindo aqui para dizer que nós fazemos tudo errado".

Num encontro com comunidades do Vale do Ribeira, um líder chamou a atenção de uma pesquisadora: "Não queremos que você mude a nossa linguagem, quando escreve sobre nós. Nós não falamos errado, este é o nosso modo de se expressar. O que você escreve não parece nada com que a gente fala".

³ Grupo de comunidade remanescente de quilombo que se localiza ao norte de Goiás.

Certa vez, uma diretora de escola de uma das comunidades insistiu na argumentação de que precisava de uma metodologia para ajudar os alunos a expressarem-se melhor. Conforme seu entendimento, aquelas crianças não conseguiam falar corretamente. Descobri, permanecendo na comunidade por alguns dias, que aquele grupo preservava muitas palavras oriundas da língua africana. Referindo-se à classificação do município nas estatísticas educacionais, uma secretária de Educação declarou: "Podíamos estar muito melhor, o município está nesta posição por causa dos quilombolas, eles são analfabeto."

Tivemos a oportunidade de ouvir depoimentos e perceber a discriminação que a comunidade sofre dentro dos municípios. A exemplo, trabalhamos com poucas comunidades, não só porque a verba destinada ao projeto era pequena, mas também porque poucas prefeituras aceitaram desenvolver projetos que contemplavam exclusivamente os quilombolas. Muitos prefeitos preferiram devolver o dinheiro do projeto. Registramos o caso de um prefeito que insistiu em abrir mão da gestão de três escolas, inclusive fechando-as por um longo tempo, com o argumento de não saber lidar com os quilombolas. Em um dos documentos que enviou ao grupo, o prefeito alegou que se os quilombolas querem ter direito à terra, deveriam também construir e cuidar de sua própria escola.

254 |

Os quilombolas denunciam instituições e pessoas que recebem verbas e bolsas de estudo para trabalhar com eles, mas não apresentam o resultado do trabalho. Na Comunidade Kalunga, os cantores Boto e Jorge denunciam, em suas composições musicais, grupos que aproveitaram a situação da comunidade para ganhar dinheiro.

Visitando algumas escolas, não vimos apenas crianças pobres, mas também crianças sem energia, que nem pareciam as mesmas vistas nas festas. Certa vez, fomos conhecer uma escola, em atendimento à reivindicação de professoras que freqüentavam o curso de formação e que diziam ser muito difícil mudar o pensamento das crianças sobre a sua própria imagem. As professoras afirmavam que as crianças daquela comunidade não gostavam de ser identificadas como quilombolas ou negras. Ao visitar tal escola, deparamos com um grupo de crianças cobertas de poeira, dos pés à cabeça. Cabelos, roupas, sapatos eram da cor da terra, tive a impressão que muitas levantavam e dormiam com a mesma roupa já há alguns dias. Inseridas num contexto de pobreza extrema, pareciam ter perdido o encanto.

Aquelas crianças pareciam estar acuadas, não tinham brilho no olhar, olhavam para as pessoas de fora com vergonha. Senti, naquele ambiente, o cheiro do descaso político que faz as pessoas parecerem peças amorfas de um velho mosaico. A pobreza é antiética e antiestética, e no seu ponto extremo não cede lugar ao belo. Por esta razão, talvez, não consegui enxergar a beleza daquelas crianças na condição em que estavam.

Soubemos que muitas crianças eram filhas de pais que se tornaram vítimas do alcoolismo. Os alunos levantavam-se muito cedo para chegar às 7 horas na aula, caminhavam quilômetros antes de apanhar o ônibus, moravam distante do rio, sua única fonte de água. Na escola também não havia água, o gerador de luz não funcionava, a instituição tinha recebido geladeira, fax, televisão, vídeo, mas nada disso tinha sido utilizado.

Membros da comunidade contaram uma série de piadas e provérbios pejorativos que as pessoas não-pertencentes à comunidade elaboravam e repetiam sistematicamente para eles. Contaram também que recebiam incentivos para permanecer no alcoolismo. Um grupo externo patrocinava uma festa denominada "o reinado da cachaça", onde quem conseguisse beber maior quantidade de pinga tornava-se o rei ou a rainha do concurso.

Ao aprofundar a pesquisa, confirmamos que, em consequência do preconceito e das constantes intervenções externas, o grupo estava perdendo o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética e estética. Paulo Freire, autor da obra *Pedagogia do oprimido*, afirma que o desprezo por si mesmo é uma característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele. Entretanto, esta não é uma característica natural, intrínseca, mas forjada. A vocação natural do ser humano é querer ser sempre *mais*. Mais humano, mais participante, mais solidário. Considerando os pressupostos dessa pedagogia, decidimos transformar a escola daquela comunidade em um dos pólos de nosso projeto.

3. Ver e agir

Essa decisão mudou o rumo de nossas ações, que inicialmente estavam centradas no processo de formação continuada de professores. Aliás, uma experiência interessante que merece ser compartilhada em uma próxima oportunidade. Neste momento, opto por descrever particularmente a experiência desenvolvida na escola que nos referimos acima.

O nosso projeto pedagógico estava organizado em torno de dois eixos: a reapropriação da história e o fortalecimento da auto-estima, no sentido do fortalecimento da construção da identidade. Dentro dessa perspectiva elaboramos e desenvolvemos ações que pudessem propiciar às crianças a oportunidade de desmitificar o preconceito em relação ao seu pertencimento étnico. Para tanto, organizamos oficinas pedagógicas e culturais que estimulavam a participação da comunidade e dos professores no desenvolvimento de atividades cujo tema central

era a história de resistência do povo negro, no mundo, no Brasil e particularmente na formação dos quilombos.

Considerando ainda a necessidade de contextualizar os problemas vivenciados pela comunidade, acrescentamos ao debate questões relacionadas com a saúde e o alcoolismo, orientamos, na medida do possível, a discussão do direito à titulação da terra e transformamos a organização da festa em conteúdo de ensino.

O nosso desafio foi o de construir um projeto pedagógico que pudesse dar conta das questões centrais, como as citadas acima e outras, e ao mesmo tempo corporificar o debate da construção da auto-imagem, debate esse permeado pela noção de pertencimento étnico e pela noção do direito a todos os bens comuns como, por exemplo, lazer e arte.

Com esse objetivo, fomos construindo uma abordagem pedagógica específica sobre imagem e representação social, que consistiu em desenvolver propostas a partir das quais a comunidade e especialmente as crianças pudessem ver a sua imagem refletida em diferentes contextos – na escola, na família, individualmente –, e em meio a cenários que retratavam a sua história cotidiana.

Aquelas crianças eram vistas literalmente pelo olhar do outro, não possuíam espelhos em casa, grande parte não tinha sequer uma fotografia. Todas foram fotografadas, todas foram filmadas e receberam, pelo menos, uma fotografia individual. A comunidade e a escola receberam um conjunto de fitas de vídeo com todas as atividades do projeto.

O livro *Uma história do povo Kalunga*, elaborado com o objetivo de divulgar a história da comunidade, junto com a exposição de fotografia que recebeu o mesmo nome, foi um dos instrumentos pedagógicos que serviu de base para as nossas ações, fortalecendo a imagem da comunidade no município e fora dele. Todos os alunos e professores da rede municipal de Cavalcante, Terezina de Goiás e Monte Alegre de Goiás, receberam o livro para uso em sala de aula. A comunidade visitou a exposição ininterruptamente, ao longo de todo o período de permanência no município.

Quando iniciamos o projeto, era comum ouvir das pessoas, notadamente das mais velhas, os seguintes argumentos e interações: "Por que vocês estão perdendo tempo conosco? Vocês acham mesmo que a nossa história é importante?" Uma senhora que parecia não conseguir incorporar o privilégio de participar de atividades destinadas exclusivamente ao bem-estar ético e estético do grupo repetia insistentemente em um dos eventos: "Não quero ser fotografada, sou uma preta feia e velha, posso até participar da oficina de dança, mas no meu cabelo ninguém põe a mão". No fim, esta senhora participou de tudo, inclusive da oficina de penteado e estética negra. Quanto mais conseguia se envolver mais seu rosto me parecia feliz.

Considerando o contexto de desvalorização em que estava inserida a comunidade, a equipe elaborou e coordenou o desenvolvimento das seguintes atividades: 1. Oficina de estética e penteado afro; 2. Oficina de cinema; 3. Oficina de expressão corporal; 4. Oficina de saúde bucal; 5. Oficina de papel; 6. Oficina de flores; Oficina de dança.



Figura 1 – Oficina de estética e penteado afro

| 257



Figura 2 – Oficina de cinema



Figura 3 - Oficina de expressão corporal



Figura 4 - Oficina de expressão corporal



Figura 5 - Oficina de higiene bucal





Figura 6 - Oficina de papel



Figura 7 - Oficina de flores



Figura 8 - Oficina de flores



Figura 9 - Oficina de dança



Figura 10 - Oficina de dança





Figura 11 – Oficina de dança

No conjunto, as atividades desenvolvidas nas oficinas buscavam atender às necessidades individuais, éticas, morais e estéticas do grupo. Por exemplo, a oficina de estética e penteado afro desempenhou um papel fundamental na tarefa de descongelar os modelos e padrões de beleza. Foi mostrado ao grupo que não existe cabelo bom ou ruim. O fato de o cabelo ser crespo, pixaim ou liso, assim como a cor da pele, é resultado da herança genética de cada pessoa. As oficinas de papel e de flores resgataram, de certa forma, a prática de artesanato por parte de alguns membros da comunidade e apontaram para aquelas mulheres um caminho possível de ganho financeiro, tendo em vista que o material utilizado é barato e de fácil acesso.

A oficina de expressão corporal buscou recuperar a importância dos gestos, do corpo como comunicação social, e não somente como instrumento de trabalho. A oficina de cinema possibilitou às crianças daquela comunidade, que não conta com luz elétrica nas casas, uma oportunidade muito corriqueira para as crianças da zona urbana: a de assistir a filmes como *O Rei Leão*, e outros que ampliam o imaginário infantil. A alegria das crianças ao sair das salas de cinema improvisadas era indescritível. Por sua parte, a oficina de saúde bucal proporcionou, de uma forma lúdica e descontraída, a aprendizagem do tratamento dos dentes, necessária a todas as pessoas em qualquer idade e local.

Mas nem todas as comunidades necessitam de ações similares, pois cada quilombo tem suas especificidades. Por exemplo, tive a oportunidade de ver escolas no Vale do Ribeira, em São Paulo, cujas crianças têm um acesso maior aos bens e serviços coletivos, conhecem a história de resistência do grupo, estudam a trajetória de lideranças negras e, inclusive, são, não raro, filhas de pais engajados no Movimento Negro e em outras organizações sociais.

Esse grupo do Vale do Ribeira forma um cenário interessante no que diz respeito ao desenvolvimento de propostas educacionais que incluem a história do negro. Entretanto, seus membros se mostraram descontentes com a organização oficial das escolas da localidade. Num documento enviado ao MEC, em 2002, produzido durante a realização do VII Encontro do Vale do Ribeira, os quilombolas presentes assim se expressaram:

As escolas que nossos filhos freqüentam desvalorizam nossa experiência de quilombolas e nossa cultura, afastando-nos dos valores da comunidade. As maiores dos professores sem nos conhecer, menosprezam nossos costumes reforçando a discriminação racial...

As reivindicações das Comunidades do Vale do Ribeira são muito semelhantes às de outros grupos que tive a oportunidade de conhecer. A comunidade diz que o nível de ensinamento oferecido pela escola é muito fraco. Que o ensinamento da escola desestimula as crianças a trabalhar na lavoura e a preservar suas raízes culturais, ao mesmo tempo em que não lhes dá condições para sobreviver na cidade. Em suma, seus filhos acabam excluídos da cidade e não-pertencentes à comunidade.

262

Ao receber o documento, solicitei que o município se inscrevesse no projeto "Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil". Durante o desenvolvimento do projeto, no processo de formação continuada de professores, sugerimos ao grupo que desenvolvesse estratégias para conhecer a história dos quilombolas e melhorar o relacionamento entre escola e comunidade. As professoras aceitaram o desafio, e uma equipe de 120 educadores iniciou a pesquisa com o objetivo de transformar a história do cotidiano do grupo local em material didático. Numa primeira avaliação, os professores mostraram-se surpreendidos com a riqueza de produção de conhecimento daquela população e concluíram que se fazia necessário aprofundar o trabalho.

Com o material recolhido, o município começou a formar um pequeno arquivo de registro de fotos, depoimentos e filmes sobre a origem e a participação dos Remanescentes de Quilombos naquela região. A Prefeitura, a Secretaria da Educação e os professores estão ávidos para concluir o projeto e divulgá-lo.

O projeto "Vida e História das Comunidades de Remanescentes de Quilombos", enquanto proposta de ação afirmativa, do ponto de vista institucional, desempenhou o papel fundamental de iniciar, nessas áreas, o debate sobre educação e desigualdades, porém teve suas limitações, não tendo sido possível atuar no campo de política mais

ampla para atender a outras necessidades específicas, apesar de ter incentivado outras ações como, por exemplo, a construção de novas escolas.

4. Ver, sentir, ouvir e contribuir

Como resultado de minha passagem pelos cenários que compõem as Comunidades Remanescentes de Quilombos, pelo que pude ver, sentir e ouvir, fico com a responsabilidade de desenvolver sugestões que possam contribuir para a elaboração de políticas públicas nessas áreas. Neste sentido, considero importante a elaboração de um Projeto Especial para a Organização das Escolas Quilombolas que inclua:

- 1) construção de novas escolas;
- 2) elaboração de um Regimento Comum e de um projeto político-pedagógico específico;
- 3) organização de um censo escolar para levantamento das necessidades gerais dos quilombos em relação à educação;
- 4) elaboração de Referencial Curricular Específico sobre a História da África, com a inclusão da trajetória da população negra;
- 5) registro da trajetória dos quilombolas com vistas à elaboração de material didático que contemple a história político-cultural dessa população, a exemplo do que foi realizado com a Comunidade Kalunga; e
- 6) desenvolvimento de Programas de Formação Continuada para professores que atuam nessas áreas.

| 263

Referências bibliográficas

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. *Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil*: primeira configuração espacial. 2. ed. Brasília: Mapas Ed., 2000.

ALMEIDA, Alfredo Wagner de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). *Quilombos*: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

OLIVEIRA, Rachel. *Relações raciais: uma experiência de intervenção*. 1992. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. *Preconceitos, discriminações e formação de professores: do proposto ao alcançado*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

OLIVEIRA, Osvaldo Martine de. Quilombo de Laudêncio, Município de São Mateus (ES). In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

Nota sobre os autores





Andréa Lopes da Costa Vieira – Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), é doutoranda em Sociologia desse Instituto, onde desenvolve tese sobre o tema Ações Afirmativas no Estado Brasileiro; professora assistente da Universidade Castelo Branco (UCB), na qual leciona as disciplinas Sociologia, Sociologia Jurídica e Ciência Política; e membro da Coordenação de Pesquisa na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação dessa Universidade.
andrea@iuperj.br; andrea.lcosta@uol.com.br

| 267

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães – Ph.D. em Sociologia pela University of Wisconsin-Madison e livre-docente em Sociologia Política pela Universidade de São Paulo (USP); professor do Departamento de Sociologia dessa Universidade. Entre seus livros, estão *Preconceito e discriminação* (1998), *Racismo e anti-racismo no Brasil* (1999), *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil* (2000), *Beyond Racism. Race and inequality in Brazil, South Africa, and the United States* (2001) e *Classes, raças e democracia* (2002).
asguima@uol.com.br

Hédio Silva Júnior – Advogado; doutor em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), coordenador

do Programa "Direito e Relações Raciais" do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert); consultor da Unesco e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). hedsilva@uol.com.br

Henrique Cunha Júnior – Professor titular do Departamento de Engenharia Elétrica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). hcunha@ufc.br

José Jorge de Carvalho – Ph.D. em Antropologia Social pela Universidade de Queen's, de Belfast; professor do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB); pesquisador do CNPq e coordenador nacional do Pronex "Os Movimentos Religiosos no Mundo Contemporâneo". Foi professor das Universidades Queen's, de Belfast, Rice University e Wisconsin-Madison e pesquisador visitante da Universidade da Flórida, em Gainesville. Livros publicados: *El culto shango de Recife* (1987), e *Shango cult of Recife, Brazil* (1992), ambos em parceria com Rita Segato; *Cantos sagrados do Xangô do Recife* (1993); *Mutus liber. O livro mudo da Alquimia* (1995); *O Quilombo do Rio das Rãs* (Org., 1996); *Rumi – Poemas Místicos* (1996); e *Os melhores poemas de amor da sabedoria religiosa de todos os tempos* (2001). jorgedc@terra.com.br

268 |

José Marcelino de Rezende Pinto – Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio de pós-doutorado na Universidade de Stanford, Califórnia; professor da FFCL da Universidade de São Paulo (USP), campus de Ribeirão Preto-SP; diretor de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). jose.pinto@inep.gov.br

Kabengele Munanga – Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (USP), tem como linha de pesquisa a antropologia das populações afrobrasileiras e africanas e como áreas de atuação as relações raciais e interétnicas entre negros e brancos no Brasil e os processos políticos e culturais da África. Principais trabalhos publicados: *Os Basanga de Shaba. Um grupo étnico do Zaire* (Col. Antropologia, USP, 1986), *Negritude: usos e sentidos* (Ática, São Paulo, 1986); *A revolta dos colonizados. O processo de descolonização e as independências da África e da Ásia* (Atual Editora, São Paulo, 1995); *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial* (Edusp/Estação Ciência, São Paulo, 1996); "African studies outside Africa: Latin America", in: *Encyclopedia of Africa South of the Sahara* (John Middleton, Ed., 1997, p. 448-450. kabe@usp.br

Nilma Lino Gomes – Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP); professora adjunta do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e coordenadora do projeto "Ações Afirmativas" dessa Universidade.
nilmagomes@uol.com.br

Oliveira Silveira – Escritor e licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante dos grupos Associação Negra de Cultura e Semba Arte Negra, este um trabalho iniciado em 15/9/79. Exerce o magistério no ensino médio e atividades jornalísticas.
evandoir @ terra.com.br

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Doutora em Ciências Humanas - Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pós-doutorado em Teoria da Educação na University of South Africa, onde foi professora visitante; docente do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE). Participa da coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar e milita em grupos do Movimento Negro. Publicou em 1987 o livro *Histórias de operários negros*.
dpbs@power.ufscar.br

| 269

Rachel de Oliveira – Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); coordenadora do Programa Educacional "Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombo no Brasil", do Ministério da Educação/Secretaria de Ensino fundamental (2001-maio de 2003); professora de ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Prestes Maia", na cidade de São Paulo.
rakka@terra.com.br

Ronald Acioli da Silveira – Formado em História pela Universidade de São Paulo (USP); especialista em Educação a Distância pela Universidade de Brasília (UnB). Desenvolve militância em diversas organizações do movimento negro e integra a comissão de servidores que discute a questão racial no MEC/Inep.
ronald.silveira@inep.gov.br

Valter Roberto Silvério – Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); professor adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); professor visitante no Departamento de Sociologia da Northwestern University (1997-1998). Publicou artigos em diversos periódicos como:

Cadernos de Pesquisa, Revista de Cultura Vozes, Revista Olhar, Revista da USP e Revista Teoria e Pesquisa, além de trabalhos em diversas coletâneas como: De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil, do qual foi o organizador, Racismo no Brasil e Caminhos da cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos.
silverio@power.ufscar.br

Wilson Roberto de Mattos – Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); professor de História e do mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e diretor do Departamento de Ciências Humanas dessa instituição.
mattosfamily@uol.com.br