



Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

Doutorado em Educação

Penildon Silva Filho

Políticas de Ação Afirmativa na Educação Brasileira:

estudo de caso do Programa de Reserva de Vagas para Ingresso na

Universidade Federal da Bahia

Salvador

2008



Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

Doutorado em Educação

Penildon Silva Filho

Políticas de Ação Afirmativa na Educação Brasileira:

estudo de caso do Programa de Reserva de Vagas para Ingresso na
Universidade Federal da Bahia

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientador: Prof Dr. Edivaldo Boaventura.

Salvador

2008

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/UFBA

S586 Silva Filho, Penildon.
Políticas de ação afirmativa na educação brasileira : estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia / Penildon Silva Filho. – 2008.
211 f.

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão.
Co-Orientador: Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

1. Programas de ação afirmativa. 2. Capital social. 3. Justiça social. I. Aragão, José Wellington Marinho de. II. Boaventura, Edivaldo Machado. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 379.26 – 22. ed.

Termo de Aprovação

Penildon Silva Filho

Políticas de Ação Afirmativa na Educação Brasileira:
estudo de caso do Programa de Reserva de Vagas para Ingresso na
Universidade Federal da Bahia

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Drº José Wellington Marinho de Aragão

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil(2003)

Atuação em Fundamentos da Educação, com ênfase em Sociologia da Educação

Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia , Brasil

Drº Edivaldo Boaventura (Co-orientador)

Doutor em Filosofia e PhD em Administração da Educação pela Universidade The Pennsylvania State University, EUA

Professor da Faculdade de Educação da UFBA

Drª Álamo Pimentel

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil(2002)

Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia , Brasil

Drª Jaci Maria Ferraz de Menezes

Doutorado em Doctorado En Ciencias de La Educación pela Universidade Católica de Córdoba, Argentina(1997)

Professor titular da Universidade do Estado da Bahia , Brasil

Drª Kabengele Munanga

Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo, Brasil(1977)

Livre Docência pela Universidade de São Paulo, Brasil(1997)

Professor titular da Universidade de São Paulo , Brasil

Salvador, 3 de abril de 2008

Ao professor Edivaldo Machado
Boaventura, que educa muito pelas suas
aulas e livros, mas educa muito mais pelo
seu exemplo.

Agradecimentos

Meus pais foram e continuam sendo grandes estimuladores, aconselhadores ao longo da vida e das atividades acadêmicas e de trabalho. Não seria possível fazer um doutorado sem suas orientações e indicações.

Durante esses anos de doutorado, muitas foram as contribuições que recebi, de professores, alunos, colegas de trabalho, gestores públicos, amigos. Não poderia deixar de registrar a ajuda de todos os professores da UFBA, da Faculdade de Educação e das outras faculdades, nessa caminhada.

As professoras Dora Leal Rosa, Celma Borges, Kátia Freitas; professores Roberto Paulo C. de Araújo, Robert E. Verhine, Carlos Pedrosa Júnior, todos eles foram fundamentais na orientação acadêmica e na vida. O professor Naomar de Almeida Filho nos ajudou muito nos debates sobre ações afirmativas e relatos sobre a experiência pioneira que a UFBA implementou.

Quero agradecer também Tatiana Mendes Senna, minha querida escudeira e protetora durante esses anos no trabalho e na vida. Agradecer também a Maria Cristina pela ajuda, inspiração e companheirismo nessa fase. Sem a companhia dela essa tese também não seria possível

RESUMO

O estudo sobre ações afirmativas nesse trabalho se debruçou sobre a reserva de vagas para o ingresso na Educação Superior, as cotas. Realizamos um estudo de caso, com a análise de uma unidade caso, a Universidade Federal da Bahia, a UFBA, que adotou o sistema de cotas ao lado de outras três medidas, que foram a preparação para o ingresso, a permanência nos cursos de graduação e o acompanhamento dos egressos. Nosso problema foi: quais os princípios dessas ações afirmativas, como são as percepções dos membros da comunidade universitária após a sua adoção e como está ocorrendo o aproveitamento acadêmico dos estudantes ingressos por cotas? Quais os princípios que norteiam as políticas de ação afirmativa para a Educação Superior nesta universidade, contextualizando com os princípios de outras ações afirmativas do Brasil, especialmente as propostas do Governo Federal? Identificamos que há uma grande congruência entre as concepções sobre ações afirmativas na literatura e no Governo Federal com a experiência da UFBA, como medidas reparatórias e de visibilidade pública para combate ao “mito da democracia racial”. As entrevistas com os alunos cotistas permitiram o conhecimento sobre a elevação da auto-estima desse segmento social, sua percepção como sujeitos portadores de direitos que devem ser assegurados pelo Estado e pela sociedade e a desconstrução tanto de uma ideologia de estratificação e hierarquia social quanto de uma suposta inexistência de discriminações no Brasil. A análise dos questionários aplicados com os alunos da UFBA já identifica uma mudança no Capital Social dessa comunidade, nos grupos dos cotistas e não cotistas, incluindo nessa percepção a aprovação e a compreensão da promoção dos direitos sociais, das ações afirmativas e da universidade como espaço de promoção da justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: Ações Afirmativas, Capital Social, Justiça Social

ABSTRACT

The study on affirmative actions in this work is about on the reservation of vacancies for entry to Higher Education, the quota. We performed a case study, the analysis of a unit case, the Universidade Federal da Bahia, the UFBA, which adopted the system of quotas next to three other initiatives, which were preparing for entry, residence in courses for graduation and monitoring egressos. Our problem is: what are these principles of these affirmative actions, what are the perceptions of members of the university community after its adoption is occurring and how the students are approved or not? What are the principles that guide the policies of affirmative action for Higher Education in this university, contextualizing with the principles of other affirmative actions of Brazil, especially the proposals of the Federal Government? We identified that there is a great congruence between the conceptions about affirmative actions in the literature and in the Federal Government with the experience of UFBA as positive discriminations and public visibility to combat the "myth of racial democracy". Interviews with students allowed quota knowledge about the elevation of self-esteem that segment social, their perception as people holders of rights to be guaranteed by the State and society, and the deconstruction of an ideology of social stratification and hierarchy as a supposed lack of discrimination in Brazil. The analysis of the questionnaires applied with the students of UFBA already identifies a change in the Social Capital of this community, in groups of quota and non-quota, including the approval of the promotion of social rights, affirmative actions and the university as an instrument of promoting social justice.

Key-words: Affirmative Action, Social Capital, Social Justice

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Amplitude da amostra com as margens de erro indicadas.....	151
Tabela 2 - das frequências das variáveis “cor”, se ingresso por cotas e escola de origem.....	152
Tabela 3 - a auto-declaração da cor dos indivíduos.....	153
Tabela 4 - o percentual de cotistas e não cotistas na UFBA.....	154
Tabela 5 - a procedência dos alunos das escolas.....	155
Tabela 6 - opinião geral dos alunos sobre as cotas, se ela se configuram como um instrumento de justiça social ou um privilégio injustificado.....	157
Tabela 7 - cruzamento de variáveis, identificando dentro das categorias de cotistas e não cotistas, quais as percepções desses dois grupos sobre as cotas.....	157

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	12
1.1 TEMA-PROBLEMA: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	24
1.2 QUESTIONAMENTO	25
1.3 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
1.4 JUSTIFICATIVA	30
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS: HISTÓRICO E CONCEITOS	34
2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS NA MALÁSIA E NA ÍNDIA	43
2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NO CANADÁ	45
2.4 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL	46
2.4.1 A busca da cidadania inclusiva no Brasil	53
2.4.2 As ações afirmativas do governo Lula	57
2.5 AS AÇÕES AFIRMATIVAS E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL	57
2.6 O MATERIALISMO CULTURAL, A CRÍTICA AO ETNOCENTRISMO E O INTERCULTURALISMO	64
2.7 A SOLIDARIEDADE SOCIAL, A JUSTIÇA E A DEMOCRACIA	73
2.8 O IMPERATIVO CATEGÓRICO DA PÓS-MODERNIDADE E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	78
2.8.1. Discriminação e políticas afirmativas	79
2.8.2. Discriminações positivas	82
2.9 DISCRIMINAÇÕES POSITIVAS E POLÍTICAS UNIVERSALISTAS	88

2.10. CAPITAL SOCIAL: ETHOS E MENTALIDADE DE UMA COMUNIDADE	99
3. METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO EM AÇÕES AFIRMATIVAS	119
3.1. OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	127
3.1.1. A relação entre as pesquisas bibliográfica, documental e eletrônica	127
3.1.2. Entrevista e questionário	128
4. AS COTAS NA UFBA	131
5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	137
6. APURAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS: A OPINIÃO NA UFBA E A DISPUTA NO ESPAÇO PÚBLICO SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS	148
7. CONCLUSÕES	164
REFERÊNCIAS	170
ANEXO A	181
ANEXO B	182
APÊNDICE A	182
APÊNDICE B	187
APÊNDICE C	194

1. Introdução

As políticas de ação afirmativa na Educação Superior no Brasil tornaram-se pauta de reivindicação de movimentos sociais, propostas de políticas públicas de Estado, no âmbito federal, âmbito estadual e nas universidades, e temas de debates muito intensos na sociedade brasileira, com uma ênfase bem maior nos últimos anos. Essas políticas de ação afirmativa se apresentam como políticas públicas adotadas pelos governos, leis propostas nos legislativos, decisões judiciais, iniciativas de entidades da sociedade civil ou empresas, todas essas com o objetivo de combater a discriminação historicamente construída contra determinados grupos sociais, minoritários ou majoritários na sociedade.

Atualmente, a proposta de reserva de vagas para afrodescendentes ou estudantes de escolas públicas nas universidades integra a pauta da Reforma Universitária em andamento, que envolve o Programa de Reestruturação das Instituições Federais de Educação Superior (REUNI) e alguns projetos de lei em tramitação no Congresso Federal, e essa proposição de reserva de vagas é a proposta mais clara e difundida de ações afirmativas para a Educação Superior no Brasil, embora não se constituía na única, pois há também projetos para a permanência nas instituições, preparação para o ingresso (pré-vestibulares populares) e acompanhamento dos egressos.

A proposta de reserva de vagas se coloca no debate nacional depois de, por muito tempo, essa mesma proposta não ter permeado de maneira mais forte as discussões na comunidade universitária, no debate sobre políticas para o Estado brasileiro e na opinião pública. Muito recentemente é que a reserva de vagas, ou cotas, se tornou política do Governo Federal e nos estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul; também foi encaminhada ao

Congresso Nacional em forma de Projetos de Lei, além de já ser uma realidade passível de observação e análise em algumas instituições universitárias, como na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e na Universidade Federal da Bahia(UFBA). Todas essas ações têm o objetivo de combater a discriminação, sempre escamoteada por um “mito da democracia racial” no Brasil, mas resultante de séculos de escravidão, políticas assimilacionistas, segregadoras e excludentes da cidadania plena e da igualdade substantiva.

Segundo Gomes (2001), primeiro ministro negro do Supremo Tribunal Federal (STF) do Brasil, indicado no ano de 2003, há uma tipologia da discriminação. A discriminação racial ou de gênero seria, segundo Gomes (2001, p. 19), citando a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial:

qualquer distinção, exclusão, restrição, ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de Direitos Humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro canto da vida pública (art 1º).

No mesmo sentido a discriminação de gênero é definida na Convenção obre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher:

Toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo, exercício pela mulher, independente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural, civil ou em qualquer outro campo(Art. 1º).

Dessa definição de discriminação racial e discriminação de gênero, configura-se a forma mais visível de prática discriminatória, que é a do tipo *discriminação intencional ou tratamento discriminatório*, em que as pessoas são explicitamente discriminadas, na escolha para postos de emprego, na definição salarial discriminatória dos empregados de uma mesma

empresa, na ascensão hierárquica nas corporações, no tratamento desigual dispensado pela polícia aos negros ou aos brancos, e no acesso a locais públicos, em muitos casos. Mesmo assim, como o Direito prevê que qualquer ação contra essa prática discriminatória deve ser ancorada e sustentada em provas visíveis no inquérito ou nos tribunais, e também como há toda uma cultura estabelecida e uma história de discriminação, patrimonialismo e opressão no Brasil, muitas das práticas discriminatórias não são percebidas por amplas parcelas da sociedade, e são vistas de forma naturalizada.

Mas por outro lado há as *discriminações legítimas*, também segundo Gomes (2001), que são aquelas em que determinados grupos de pessoas são impedidos de executar tarefas ou ter acesso a postos que os prejudicariam em tese. Também nessa categoria de discriminação legítima há as *ações afirmativas ou a discriminação positiva*, “um tratamento preferencial a um grupo historicamente discriminado, impedindo que o princípio da igualdade formal, expresso em leis que não levam em consideração os fatores de natureza cultural e histórica, funcione na prática como mecanismo perpetuador da desigualdade”. A lei deve estabelecer mecanismos que se contraponham à herança histórica que reproduz a desigualdade e o *status quo*.

As ações afirmativas, que têm esse caráter reparatório e consubstanciador de uma “verdadeira igualdade”, a igualdade substantiva, não necessariamente são materializadas apenas em leis, no ordenamento jurídico. As ações afirmativas podem ser implementadas pelo Estado ou pela sociedade civil. No Estado, o Poder Executivo pode ser o proponente e o implementador, através de políticas públicas e proposição de leis, mas o Poder Judiciário, provocado pelo Ministério Público ou pelos cidadãos, pode ter decisões judiciais que sejam ações afirmativas, e o Poder Legislativo também podem ser os responsáveis por essas

medidas. Na sociedade civil, as empresas podem tomar medidas de admissão, contratação, promoção, qualificação profissional e composição de seus quadros diretivos baseados nas ações afirmativas, sem necessariamente serem compelidas a isso por lei.

Há nesse ponto das discriminações positivas, ou ações afirmativas, um debate sobre a efetividade do poder de transformação que uma legislação pode ter sobre a realidade, no caso de serem essas ações viabilizadas dessa maneira. Muitos críticos dessas medidas de ação afirmativa positivadas (estabelecidas legalmente) argumentam que leis não funcionam nesse sentido ou que as mudanças sociais deveriam partir de transformações culturais na sociedade, de movimentos sociais, de transformações de conduta dos atores sociais.

Entendemos que a promulgação de leis comprometidas com a ampliação dos Direitos Humanos é fundamental para a transformação social e muitas vezes a transformação cultural só se processa algum tempo depois que os aparatos estatais coíbem discriminações e promovem compensações e o reconhecimento social de grupos historicamente discriminados. O próprio debate sobre as ações estatais e as mudanças de legislação promovem embates na sociedade sobre estas políticas públicas e leis e os motivos que as justificam, como a discriminação e a desigualdade. As mudanças na legislação permitem ações estatais que provocam conflitos sociais, embates na arena pública da sociedade, a colocação de temas antes subsumidos no espaço público, e o conflito também é pedagógico para a mudança, ele estabelece tensionamentos sociais e mudança de valores.

As dificuldades que uma lei enfrentará para se efetivar não podem servir de pretexto para a sua não promulgação. Nos contemporaneidade, muitas leis sobre Direitos Humanos fundamentais como o direito à vida, o direito à moradia e o direito à saúde não são efetivados,

mas isso não é uma justificativa para a abolição desses instrumentos legais. Os instrumentos legais por sua vez contribuem, não há dúvida, para a luta pela efetivação dos Direitos Humanos, como no caso do Brasil onde os movimentos sociais, partidos políticos e demais atores sociais procuram acionar seus direitos inscritos na legislação recorrendo ao Poder Judiciário. Trata-se de mais um recurso para que esses direitos sejam materializados, pela cobrança judicial ou mesmo pela luta política realizada em defesa dos recursos legais.

As ações afirmativas e a evolução dos Direitos Humanos

Um debate que está explicitado com força no debate sobre ações afirmativas e direitos humanos é aquele que estabelece a igualdade material e substancial como superior à igualdade formal (GOMES, 2003; CASHMORE, 2000; SILVÉRIO, 2003). A igualdade formal foi conquistada com as revoluções burguesas nos séculos XVII e XVIII, especificamente com a Revolução Inglesa, a Revolução Americana e a Revolução Francesa. O Antigo Regime era caracterizado pelo absolutismo do rei, que tinha seu poder político lastreado no “direito divino dos reis”, aliançado com os estamentos do clero e da aristocracia, que detinham privilégios de nascença que não foram conquistados por mérito, e foi marcado justamente pelo discricionarismo, pelo favorecimento e pelas relações de patrimonialismo. O capitalismo que se consolidava demandava uma outra ordem social, jurídica e política, ordem que garantisse a isenção ou a neutralidade do Estado, seja para não mais estabelecer privilégios de outras classes sociais decadentes economicamente, seja pela liberalização das relações econômicas.

Essa liberalização da economia e a igualdade formal perante o Estado embasaram o Estado liberal moderno, que se consolidaria nos séculos XIX e XX. Na Declaração dos Direitos da Virgínia, escrita em Williamsburg, em Virgínia, Estados Unidos, em 12 de junho

de 1776, anteriormente à Revolução Francesa, isso fica bem delimitado. No seu artigo 1º é referendado que “Todos os homens nascem igualmente livres e independentes, têm direitos certos, essenciais e naturais dos quais não podem, por nenhum contrato, privar nem despojar sua posteridade: tais são o direito de gozar a vida e a liberdade com os meios de adquirir e possuir propriedades, de procurar obter a felicidade e a segurança” (DIREITOS HUMANOSNET, 2003). Tal assertiva estabelece a igualdade formal e legal de todos os homens que desfrutam dos mesmos direitos, são igualmente submetidos às leis, sem relações de hierarquia ou de favorecimento por nascimento, ao mesmo tempo em que cabe a cada um buscar adquirir suas propriedades no mercado, por sua própria iniciativa e esforço, e essas propriedades não podem lhes ser tiradas, e buscar a felicidade individualmente. Segundo essa concepção da igualdade formal, da isenção do Estado e da equidade perante a lei, o que diferenciara os indivíduos será justamente as aptidões de cada um. Também está clara a noção do jusnaturalismo, a concepção do Direito natural, de que todos nascem detentores de direitos naturais.

Nos artigos 2º e 3º dessa mesma declaração ficam claros os princípios do contratualismo, ou seja, os governantes são designados pelo povo, e podem, pelo povo, serem tirados do poder ou governo, quando não cumprirem os interesses populares, o que acentua o caráter da igualdade como base para a liberdade que se estabelece, se contrapondo ao direito divino dos reis e aos privilégios:

Artigo 2º Toda a autoridade pertence ao povo e por consequência dela se emana; os magistrados são os seus mandatários, seus servidores, responsáveis perante ele em qualquer tempo.

Artigo 3º O governo é ou deve ser instituído para o bem comum, para a proteção e segurança do povo, da nação ou da comunidade. Dos métodos ou formas, o melhor será que se possa garantir, no mais alto grau, a felicidade e a segurança e o que mais realmente resguarde contra o perigo de má administração.

Todas as vezes que um governo seja incapaz de preencher essa finalidade, ou lhe seja contrário, a maioria da comunidade tem o direito indubitável, inalienável e imprescritível de reformar, mudar ou abolir da maneira que julgar mais própria a proporcionar o benefício público. (DIREITOS HUMANOSNET, 2003).

No artigo 4º novamente se afirma que as posses dos indivíduos devem advir de seu trabalho, de sua atuação no mercado, uma vez que é vedado ter privilégios, obter ganhos informais pelo exercício da função pública, e no artigo 5º há o princípio da rotatividade do poder, que passa a ser entendido como instituição para a promoção do bem comum e para a representação pública. O poder deve ser um espaço público para gerir as coisas públicas ao contrário da realidade anterior em que indivíduo e função pública se identificam, fundindo o público e o particular:

Artigo 4º Nenhum homem e nenhum colégio ou associação de homens pode ter outros títulos para obter vantagens ou prestígios, particulares, exclusivos e distintos dos da comunidade, a não ser em consideração de serviços prestados ao público, e a este título, não serão nem transmissíveis aos descendentes nem hereditários, a idéia de que um homem nasça magistrado, legislador, ou juiz, é absurda e contrária à natureza.

Artigo 5º O poder legislativo e o poder executivo do estado devem ser distintos e separados da autoridade judiciária; e a fim de que também eles de suportar os encargos do povo e deles participar possa ser reprimido todo o desejo de opressão dos membros dos dois primeiros devem estes em tempo determinado, voltar a vida privada, reentrar no corpo da comunidade de onde foram originariamente tirados; os lugares vagos deverão ser preenchidos por eleições, freqüentes, certas e regulares (DIREITOS HUMANOSNET, 2003).

Poucos anos mais tarde, a Revolução Francesa reafirma esses princípios que irão se espalhar pela Europa ocidental e depois pelo mundo, com os institutos da República ou de monarquias constitucionais e parlamentaristas, que sempre se estabeleciam, tanto em uma como em outra, como regimes que se caracterizam pela limitação do poder do soberano. O poder deve ser limitado, caso contrário ele se torna discricionário, autoritário, detentor de privilégios. Na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, admitidos pela Convenção Nacional em 1793, na França, temos os primeiros tópicos:

I - O fim da sociedade é a felicidade comum. O governo é instituído para garantir ao homem o gozo destes direitos naturais e imprescritíveis.

II - Estes direitos são a igualdade, a liberdade, a segurança e a propriedade.

III Todos os homens são iguais por natureza e diante da lei.

IV - A lei é a expressão livre e solene da vontade geral; ela é a mesma para todos, quer proteja, quer castigue; ela só pode ordenar o que é justo e útil à sociedade; ela só pode proibir o que lhe é prejudicial.

V - Todos os cidadãos são igualmente admissíveis aos empregos públicos. Os povos livres não conhecem outros motivos nas suas eleições a não ser as virtudes e os talentos.

VI - A liberdade é o poder que pertence ao Homem de fazer tudo quanto não prejudica os direitos do próximo: ela tem por princípio a natureza; por regra a justiça; por salvaguarda a lei; seu limite moral está nesta máxima: - "Não faça aos outros o que não quiseras que te fizessem" (DIREITOS HUMANOSNET, 2003).

A ênfase do documento é justamente a afirmação da igualdade formal perante a lei, o estabelecimento de limites à ação e ao poder do Estado, a subalternização do Estado aos desígnios e interesses da sociedade, além de uma clara inspiração cristã no tópico VI, que traz uma citação bíblica de que não podemos fazer aos outros aquilo que não queremos que os outros nos façam. Essa compreensão, presente nos documentos estadunidenses, franceses e ingleses, delineou a chamada igualdade negativa, ou seja, que ninguém pode ser superior, receber privilégios, ser tratado de forma diferente perante o Estado, e que o Estado não pode interferir sobre o âmbito da intimidade, da propriedade, da residência, da correspondência, dos contratos estabelecidos, ou poderia intervir para manter os contratos.

Na Revolução Inglesa, no século anterior (XVII), esse havia sido o motivo e o objetivo de todo o movimento: a limitação dos poderes do rei. Especificamente na Inglaterra, o processo histórico foi diferente e não houve a extinção da monarquia, mas o Parlamento passou a atuar de forma decisiva para definir as leis, revogá-las, decidir pela convocação do exército, definir tributos, configurando a limitação do poder do Estado. Na Declaração de

Direitos em 1689, o Bill of Rights, fica estabelecido o processo do parlamentarismo inglês que vigora até os dias atuais:

Os Lords espirituais e temporais e os membros da Câmara dos Comuns declaram, desde logo, o seguinte:

1. que é ilegal a faculdade que se atribui à autoridade real para suspender as leis ou seu cumprimento;
2. que, do mesmo modo, é ilegal a faculdade que se atribui à autoridade real para dispensar as leis ou o seu cumprimento, como anteriormente se tem verificado, por meio de uma usurpação notória;
3. que tanto a Comissão para formar o último Tribunal, para as coisas eclesiásticas, como qualquer outra Comissão do Tribunal da mesma classe são ilegais ou perniciosas;
4. que é ilegal toda cobrança de impostos para a Coroa sem o concurso do Parlamento, sob pretexto de prerrogativa, ou em época e modo diferentes dos designados por ele próprio;
5. que os súditos tem direitos de apresentar petições ao Rei, sendo ilegais as prisões e vexações de qualquer espécie que sofram por esta causa;
6. que o ato de levantar e manter dentro do país um exército em tempo de paz é contrário a lei, se não proceder autorização do Parlamento;
7. que os súditos protestantes podem ter, para a sua defesa, as armas necessárias à sua condição e permitidas por lei;
8. que devem ser livres as eleições dos membros do Parlamento.

Mas a igualdade formal, que significou um avanço em relação ao momento anterior, não garante por si a igualdade material, ou substantiva, uma vez que a formalização da não intervenção do Estado no âmbito das relações econômicas acaba por reproduzir as injustiças e concentrações, e todo o processo histórico-social de assimetrias sociais não pode ser revertido apenas com aplicação equânime de leis que versam apenas sobre os direitos civis e políticos. O mercado e a sociedade carregam dentro de si as contradições e as injustiças decorrentes do processo histórico do conflito de classe, de grupos, de gênero e etnias. Essas situações de desigualdades e injustiças, construídas socialmente, não encontram na igualdade formal do liberalismo político e econômico a sua superação ou mitigação. A igualdade formal se afirmou como um avanço em relação à sociedade de estamentos e castas, e ao mesmo tempo apresentou a oportunidade da construção de novas configurações de promoção de justiça social, decorrentes de reivindicações que objetivavam superar os limites do liberalismo.

A concepção de uma igualdade puramente formal, assente no princípio geral da igualdade perante a lei, começou a ser questionada, quando se constatou que a igualdade de direitos não era, por si só suficiente para tornar acessível a quem era socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. Importaria, pois, colocar os primeiros no mesmo nível de partida. Em vez de igualdade de oportunidades, importava falar em igualdade de condições (DRAY apud GOMES, 2003, p. 35).

Gomes (2003) faz ainda a discussão sobre as ações afirmativas justamente para corrigir essas distorções sociais, pois a partir de uma postura proativa do Estado seria possível superar o caráter meramente “abstrato” da lei e da igualdade formal e da suposta “neutralidade” do Estado. A sociedade contemporânea é desigual, não por ser a natureza humana sempre desigual ou hierárquica, mas por ser resultado de um processo histórico com concentrações de poder e de renda em pequenos grupos, por haver grupos que foram secularmente escravizados, ou discriminados por questões de gênero, por serem minorias étnicas e religiosas nos estados de origem, por orientação sexual. Muitas vezes são os grupos majoritários que são discriminados, como é o caso dos negros e das mulheres no Brasil.

A manutenção da neutralidade do Estado e da lei significa na verdade um “tomar um lado”, fazer uma escolha, privilegiar determinados grupos. Gomes enfatiza que a lei não é neutra, ela depende da correlação de forças na sociedade, é resultado de um processo histórico, nunca é estática nem pode ser compreendida de forma positivista. A lei e o ordenamento jurídico e institucional são parte do processo de disputa política entre os grupos étnicos, de gênero, as classes sociais e os movimentos organizados:

Como se vê, em lugar da concepção “estática” da igualdade extraída das revoluções francesa e americana, cuida-se nos dias atuais de se consolidar a noção de igualdade material ou substancial, que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção “dinâmica”, “militante” de igualdade, na qual, necessariamente, são devidamente pesadas e avaliadas, as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade (GOMES, 2003, p. 42).

À superação do Estado absolutista e discriminatório pelo Estado liberal e preconizador da igualdade formal segue a construção de um ordenamento jurídico reconhecedor das assimetrias e discriminações e promotor da cidadania, um Estado que objetiva a promoção de Direitos, compreendendo que deve haver uma intervenção para garantir as mesmas condições de desenvolvimento para grupos que não “partem do mesmo ponto” na disputa pelos recursos da sociedade. Essa concepção não é nova, já aparecendo desde o século XIX nas lutas dos trabalhadores europeus e dos partidos social-democratas daquele período.

As gerações ou dimensões de direitos (BOBBIO, 1996; SILVÉRIO, 2003) dão conta exatamente dessa percepção mais contemporânea das relações entre Estado e sociedade, e da necessidade de haver não somente os direitos civis e políticos, os direitos de primeira dimensão, que são o direito à vida, à propriedade, à liberdade de opinião, de associação, de sufrágio universal, de locomoção. Os direitos de segunda geração também são essenciais, como os direitos à habitação, ao trabalho, à saúde, à educação, à seguridade social. Os direitos de terceira geração são os chamados direitos coletivos e difusos, como a ter um meio ambiente saudável, à preservação do patrimônio cultural, à liberdade de opção sexual e de não discriminação de gênero.

Os direitos de segunda e terceira dimensão ou geração complementam e viabilizam os direitos de primeira dimensão, pois só é possível exercer a autonomia a cidadania, garantindo a dignidade e permitindo o efetivo exercício da liberdade e da igualdade do indivíduo na democracia estabelecendo-se que os privilégios de grupos não mais se mantenham, e garantindo a efetivação dos direitos de segunda e terceira dimensão. Há também, mais recentemente, o debate sobre os direitos de quarta geração, ou dimensão, que são os direitos na internet, o direito que normatiza a manipulação genética e a pesquisa com células tronco.

Anteriormente, os privilégios eram pelo pertencimento a determinado estamento social ou por deter e ser proprietário de escravos, o que foi formalmente abolido com o constitucionalismo liberal moderno. Mas foram mantidos os privilégios do pertencimento a determinados agrupamentos sociais historicamente detentores da riqueza e de um capital social (que analisaremos mais adiante) que lhes mantinha em postos de direção. Simetricamente, foi mantida e reproduzida uma situação de desfavorecimento de outros grupos, ou a permanência da discriminação intencional.

Nessa perspectiva, as ações afirmativas configuram-se como parte de ações para efetivação dos direitos de segunda e terceira geração, e são resultado de um processo de conquistas sociais de diversos grupos, negros, mulheres, juventude, nordestinos, homossexuais, quilombolas e outros. A reserva de vagas nas universidades são apenas uma modalidade de ação afirmativa, dentre várias outras na Educação, na Saúde, no mercado de trabalho, na ocupação de cargos públicos.

Segundo Cashmore (2000, p. 31), ações afirmativas são:

uma política voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos

As ações afirmativas voltam-se para determinados grupos, socialmente excluídos ou discriminados ao longo da História, são políticas focalizadas, direcionadas, pois tem o objetivo de compensar, restituir, reparar uma situação anteriormente estabelecida. Esses

grupos que passam a reivindicar essas políticas e que, em alguns casos, conquistam esses direitos, são indivíduos “especificados”, como apontou Flávia Piovesan:

Do ente abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, idade, classe social, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí apontar-se não mais ao indivíduo genérico e abstratamente considerado, mas ao indivíduo especificado, considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça, etc. (PIOVESAN apud GOMES, 2003, p. 43)

Ao que o primeiro ministro negro do STF arremata, dando uma definição de ação afirmativa que se coaduna com as anteriormente apresentadas:

O indivíduo especificado, portanto, será o alvo dessas novas políticas sociais. A essas políticas sociais, que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substantiva ou material, dá-se o nome de ação afirmativa, ou, na terminologia, do direito europeu, discriminação positiva, ou ação positiva. A consagração normativa dessas políticas sociais representa, pois, um momento de ruptura na evolução do Estado moderno. (GOMES, 2003, p. 43).

Podemos afirmar que o reconhecimento por parte do Estado brasileiro dessa nova geração ou dimensão de direitos e das ações afirmativas já está presente nas iniciativas do Poder Executivo, e é resultado de acordos e pactos internacionais assinados pelo Brasil, especialmente na Organização das Nações Unidas (ONU), e resulta de pressões e movimentos internos, que já vinham se expressando também no âmbito do Congresso Nacional desde a década de 1980.

1.1 Tema-Problema: as ações afirmativas na educação brasileira

Nossa pesquisa se dedicou a investigar as ações afirmativas na educação brasileira, relacionadas à Educação Superior, focando na experiência de uma universidade baiana que já aplica ações afirmativas de cotas, ou reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e estudantes negros, a Universidade Federal da Bahia.

Nosso problema foi: Quais os princípios dessas ações afirmativas, como são as percepções dos membros das comunidades universitárias após a sua adoção e como está ocorrendo o aproveitamento acadêmico dos estudantes ingressos por cotas?

1.2 Questionamento

Quais os princípios que norteiam as políticas de ação afirmativa para a Educação Superior nesta universidade, contextualizando com os princípios de outras ações afirmativas do Brasil, especialmente as propostas pelo Governo Federal?

Procuramos analisar esses princípios para saber se eles são guiados pelos fundamentos das ações afirmativas, numa perspectiva de ampliação de Direitos Humanos de primeira, segunda e terceiras dimensões (ou gerações), segundo a discussão que Norberto Bobbio faz. Essa ampliação de Direitos Humanos, preconizada pelas ações afirmativas, está ligada ao conceito de justiça social, segundo Agnes Heller (1998), e poderia ser interpretada como um meio de fortalecimento do Capital Social, segundo Robert Putnam (1996) e outros autores?

Qual a percepção que os alunos aprovados no sistema de cotas têm da sua inserção nas universidades, assim como a percepção dos membros da comunidade universitária dessa nova situação e sua relação interna após essa mudança, dentro dos conceitos de justiça social, Direitos Humanos e fortalecimento do Capital Social na sociedade, assim como a percepção do racismo e da pertinência da adoção de ações afirmativas?

Há também uma crítica muito recorrente no debate acadêmico e na opinião pública sobre a permanência nas universidades e a competência dos alunos admitidos pela reserva de vagas para o aproveitamento acadêmico ao longo do curso após o vestibular. Investigamos como ocorreu esse aproveitamento acadêmico e se houve uma mudança do funcionamento da dinâmica acadêmica para o apoio ou reforço escolar dos alunos aprovados pelas cotas. A UFBA também já divulgou, durante o período da pesquisa, os índices de aprovação ou desistência dos seus alunos cotistas. Há três dimensões investigadas na pesquisa:

- 1) os princípios norteadores;
- 2) o comportamento dos atores nas universidades e seu mapa cognitivo sobre as ações afirmativas, Direitos Humanos e a percepção do capital social envolvido nessa iniciativa;
- 3) e a efetivação da ação afirmativa de reserva de vagas após a aprovação no vestibular com cotas na UFBA.

Essas três dimensões nos conduziram para delimitar o objeto de pesquisa para a metodologia do estudo de caso, com uma pesquisa de caráter empírico, estabelecendo o diálogo com os referenciais anteriormente indicados. Direitos humanos, capital social e ações afirmativas se articulam com outros conceitos abordados na fundamentação teórica, mais adiante.

O Programa Diversidade na Universidade, o programa Universidade Para Todos e a Lei 10.639/2003 são políticas públicas recém implantadas, e o projeto de Lei do Governo

Federal para reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes de escolas públicas e afrodescendentes está ainda em debate para implantação, logo compreendemos que não será possível estudar a eficácia, o resultado de todas as políticas de ações afirmativas no âmbito do Governo Federal, durante o doutorado. A possibilidade de analisar ou verificar o impacto da implantação de políticas de ação afirmativa para a promoção da justiça social demorará um período de tempo maior. Esse é o motivo para a delimitação de um estudo de caso na UFBA, que permitiu um aprofundamento na análise, na compreensão e na interpretação do impacto social e simbólico da adoção de cotas na principal universidade do estado da Bahia na percepção dos alunos cotistas, no debate social sobre racismo, discriminação e justiça social e na possibilidade de transformação da compreensão dos atores sociais sobre essa temática.

Nos Estados Unidos, após 40 anos do início da adoção das ações afirmativas, há ainda hoje estudos controversos, não consensuais, sobre a eficácia dessas medidas em promover a integração dos negros na elite econômica, política e social daquele país, e o debate sobre a legitimidade das ações afirmativas continua a animar a opinião pública estadunidense e a ser pauta na Suprema Corte daquele país, o que na verdade denota o grau de subjetividade, de interesse, de dependência do lugar de onde se olha e julga as ações afirmativas para advir daí um julgamento. A presente pesquisa nos permitiu, no caso do Brasil, captar um efeito de disputa cultural, contra-hegemônica de construção de imagens sociais dos afrodescendentes que ultrapassa em muito a mera inserção nas universidades desse segmento social.

No nosso país, embora tenhamos dados hoje concretos sobre o processo de exclusão social e racial de amplos setores da sociedade, no acesso às universidades, na distribuição da renda e na vitimização pela violência policial, a análise sobre a mudança desses dados sócio-econômicos eventualmente provocada pelas ações afirmativas em nível nacional requisitará

um período de tempo razoável. A mudança na educação e na sociedade é um processo lento e o acompanhamento para a avaliação constante e o aprimoramento dos mecanismos de promoção da justiça social e da superação da desigualdade por políticas públicas é um processo gradual que não permite a uma pesquisa de doutorado realizar uma observação dessa magnitude, seja pelo período de tempo, pela coleta e análise de dados em âmbito nacional ou pela complexidade da tarefa, uma vez que ainda estamos no momento inicial de discussão e implantação dessas políticas e não há ainda dados publicados que permitissem uma pesquisa primária ou secundária nesse âmbito.

A delimitação do estudo de caso na Universidade Federal da Bahia (UFBA) permitiu o recorte mais rico para uma análise específica de reserva de vagas na universidade e seu impacto para a democratização do acesso e permanência. Mesmo que não haja possibilidade de transformar o perfil sócioeconômico e cultural desse segmento social em tão pouco tempo pelas ações afirmativas, há algumas interrogações na pesquisa referentes à construção de imagens positivas de atores sociais ligados a esse grupo, a percepção da existência de discriminações, à tomada de consciência da história, do pertencimento a esse grupo e da necessidade de luta por reparações e justiça social que promoverão no futuro um maior capital social. A percepção, interpretação e compreensão dessa mudança cultural foi o objeto da presente pesquisa.

1.3 Objetivo geral e objetivos específicos

O objetivo geral de nossa pesquisa ficou desenvolvido no tema-problema, e o sistematizamos logo a seguir:

Investigar as ações afirmativas na educação brasileira, relacionadas à Educação Superior, focando na experiência de uma universidade baiana, a UFBA, que já aplica ações afirmativas de cotas, ou reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e negros, identificando os princípios que norteiam as políticas de ação afirmativa; compreendendo a percepção que os alunos aprovados no sistema de cotas sobre a sua inserção nas universidades, assim como a percepção dos membros da comunidade universitária dessa nova situação e sua relação interna após essa mudança; e investigando como está ocorrendo o aproveitamento acadêmico dos alunos aprovados por cotas, se há mudança no funcionamento da dinâmica acadêmica para o apoio ou reforço escolar dos alunos aprovados pelas cotas e como está ocorrendo a aprovação ou desistência dos mesmos.

Os objetivos específicos foram sistematizados na seguinte ordem:

1. Identificar os princípios das propostas do Governo Federal sobre ações afirmativas relacionados às experiências n UFBA.
2. Compreender a interculturalidade e a diversidade cultural no paradigma da diferença que alicerçam a busca do reconhecimento social e cultural de grupos excluídos, não somente socioeconomicamente, mas simbolicamente. A confrontação dessa discussão no referencial teórico e no trabalho de campo, da

teoria e da empiria, enriquecerá a compreensão da reserva de vagas para a inclusão simbólica na sociedade.

3. Descrever o arcabouço institucional criado pelas universidades para viabilizar a proposta em andamento, suas similaridades e diferenças. O arcabouço envolve as resoluções universitárias que instituíram as cotas na UFBA, os órgãos criados nessas universidades, as assessorias, os recursos, as alianças externas construídas, as formas de avaliação do desempenho interno dos alunos.
4. Analisar a resistência interna e externa à implementação da proposta e os atores sociais favoráveis na aprovação das políticas de ação afirmativa das cotas na UFBA.

1.4 Justificativa

As políticas de ação afirmativa são hoje implementadas e surgem como forma de democratização e ampliação de direitos sociais no Brasil. Estas surgem num contexto de avanços na educação em geral e tentativas de ampliação do acesso à Educação Superior.

O Ensino Fundamental no país já quase conseguiu a sua universalização, cabendo agora um esforço pela elevação da sua qualidade. O Ensino Médio e a Educação Infantil estão em processo de ampliação de matrículas e devem receber um impulso maior com o aporte de

recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e valorização do Magistério (Fundeb), que substituirá o Fundef.

O Programa Universidade Para Todos (Prouni) está ampliando as vagas no ensino superior privado, ao mesmo tempo em que já foram criadas dez universidades federais desde 2003, sendo duas novas na Bahia (Universidade Federal do Vale do São Francisco, Universidade Federal do Recôncavo Baiano) e estão sendo criadas mais instituições do mesmo porte no segundo mandato do presidente Lula, acompanhados do REUNI, que duplicará o número de vagas das Instituições de Ensino Superior (IES) federais, privilegiando os cursos noturnos e abrirá milhares de vagas para professores e técnico para viabilizar essa expansão.

Todas essas iniciativas públicas se consubstanciam como políticas universalistas de ampliação da educação de forma geral, incluindo aí a Educação Superior, que precisa ser ampliada, uma vez que hoje apenas 11% dos jovens de 18 a 24 anos estão nesse nível de ensino. É fundamental compreender como as ações afirmativas se inscrevem no âmbito de políticas públicas educacionais, que sempre se caracterizaram até pouco tempo por um perfil universalista. Compartilhamos da opinião de que não há uma oposição entre ações afirmativas e ações universalistas. Ações universalistas atingem a todos os cidadãos de igual forma, mas deve-se compreender o processo de formação histórica da sociedade, garantindo melhores condições a grupos socialmente excluídos para que estes possam competir com equidade pelos recursos e postos na sociedade, coisa que apenas as ações universalistas não garantem. Essa concepção de que as ações afirmativas são um aprimoramento das políticas públicas para promover a justiça social, e não estão em contradição com as políticas universalistas está presente em Siss(2003).

Pretendemos contribuir para a ampliação das pesquisas sobre ações afirmativas no Brasil, através do esforço acadêmico para a sua compreensão, a comparação com outras experiências no mundo, especialmente nos Estados Unidos, que são uma sociedade que há algum tempo optou pelas ações afirmativas como medida para garantir os direitos sociais e integrar os diversos segmentos sociais. A pesquisa empírica sobre experiências em instituições de ensino serve para aprimorar essa nova modalidade de política pública no Brasil, assim como para compreender a relação entre essas ações e o fortalecimento dos laços sociais, da solidariedade social e das instituições numa perspectiva da emergência do paradigma da diferença, da busca do reconhecimento e do respeito à diversidade.

A academia também deve se preocupar com as transformações sociais que a sociedade brasileira está passando, mais especificamente a luta dos movimentos sociais por direitos sociais e pelo reconhecimento social e a valorização cultural dos grupos historicamente subalternizados e dominados pela monocultura (SANTOS, 2002). A pesquisa procura também contribuir para que esse debate possa favorecer a formulação de políticas de ações afirmativas que possam efetivamente incluir as maiorias sociais.

2. Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica, segundo Boaventura (2004, p. 63), “ilumina o problema, com a discussão de novos enfoques, dados, informações, esclarecendo melhor a matéria em exame. São os suportes teóricos que sustentam o problema”. A fundamentação teórica então deve permitir ao pesquisador um aprofundamento da compreensão dos conceitos, dos assuntos inscritos no objeto de pesquisa delimitado, no nosso caso, o tema das ações afirmativas, dos Direitos Humanos de primeira, segunda e terceira dimensões (ou gerações), o conceito de justiça social e Capital Social.

Mas a fundamentação teórica também pode ser considerada uma revisão de literatura, na qual “procura-se saber o que já foi escrito sobre o tema, buscando-se na literatura específica a contribuição de outros que se detiveram com o mesmo objeto da dissertação” (BOAVENTURA, 2004, p. 63). Complementando essa visão, a fundamentação teórica ocupa um lugar de destaque no processo criativo da ciência, como afirma Bittar (2003, p. 7), para quem o método científico é profundamente heurístico, mas também é sistemático ao “discorrer sobre a historicidade do tema, discorrer sobre os comentadores do tema, destacar o engajamento sócio-político-econômico do tema, destacar a semântica, as origens etimológicas e a terminologia extraídas de uma tradição cultural em torno do tema”.

Não foi possível então avançar na definição da metodologia e dos instrumentos da pesquisa sem antes conhecer sobre as obras que já foram escritas sobre o tema e o problema elaborados, sem definir os termos, para que não se caia no senso comum carente de rigor científico e para que o trabalho seja suficientemente circunstanciado na contribuição existente da comunidade científica, fugindo da superficialidade e da redundância.

Quando Bittar (2003) pontua o “engajamento sócio-político-econômico do tema” ele acerta ao nos indicar a necessidade de estabelecer os nexos das idéias, dos conceitos contidos na pesquisa com a realidade social presente e passada e os nexos e relações entre esses conceitos e idéias também. A compreensão do tema sob o ponto de vista mais sociológico, antropológico e histórico é relevante para que os fatos sociais não apareçam isolados, sem uma relação de causa e efeito, sem uma relação entre os diferentes campos sociais que tensionam e influenciam entre si no processo histórico.

Isso nos remeteu a estabelecer uma discussão sobre a percepção do racismo, da interculturalidade e da diversidade cultural no paradigma da diferença, e um debate sobre a busca do reconhecimento social e cultural de grupos excluídos, que são assuntos pertinentes ao nosso estudo.

2.1 As ações afirmativas: histórico e conceitos

Comprendemos as ações afirmativas como ações governamentais, legislativas, jurídicas e da sociedade civil para promover direitos de primeira, segunda e terceira gerações. Nada mais são do que a garantia dos direitos sociais, econômicos, culturais e dos direitos da fraternidade e da diferença, e como tal são resultado de lutas sociais e da reconfiguração de forças sociais na definição das políticas dos Estados nacionais ao longo da história mundial.

Anteriormente à ONU, já havia alguns tratados internacionais que apontavam o Direito Internacional como uma fonte e um instrumento de luta pela implementação dos Direitos Humanos no mundo, a exemplo da Conferência de Genebra de 1864, que tratava do

Direito Internacional Humanitário, que segundo Comparato (2003) “inaugura o que se convencionou chamar *direito humanitário*, em matéria internacional; isto é, o conjunto das leis e costumes da guerra, visando minorar o sofrimento de soldados doentes e feridos, bem como de populações civis atingidas por um conflito bélico”. Outro exemplo anterior à ONU foi o Ato da Conferência de Bruxelas, de 1890 (DHNET, 2003), que tratava da repressão ao tráfico de escravos africanos e dos tratados da extinta Liga das Nações.

A percepção da necessidade de tratamento de todos sem discriminações, objetivando a promoção dos direitos de diversas dimensões, são o embasamento para as ações afirmativas, que, mesmo sem esse termo, têm sua concepção de tratar os desiguais de forma desigual inscrita na Declaração Universal dos Direitos do Homem, da ONU em 1948.

Nos seus parágrafos iniciais fica clara a igualdade perante a lei, marca do Estado liberal moderno, com uma ênfase muito grande na proibição das discriminações de qualquer ordem e no direito a ter direitos, independentemente do indivíduo estar ligado a um Estado nacional, soberano ou não, uma declaração muito motivada pelos resultados das atrocidades da Segunda Grande Guerra Mundial, com o massacre de judeus e outros grupos considerados apátridas. Mas há também na introdução da Declaração Universal dos Direitos do Homem a referência à aplicação universal e efetiva desses direitos, e não somente a sua promulgação abstrata:

A Assembléia Geral

Proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

Artigo 1.º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2.º

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (DHNET, 2004)

Nos artigos 22º, 23º e 25º há a garantia dos direitos básicos das segundas e terceiras dimensões, que ultrapassam a mera igualdade formal de direitos das declarações dos séculos anteriores, mais circunscritos aos direitos de primeira dimensão. Essa Declaração se torna inspiração e instrumento de luta em várias realidades nacionais para a inscrição e efetivação dessa nova realidade jurídica, como foi o caso do Brasil e de sua Constituição Cidadã, de 1988.

Artigo 22.º

Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país.

Artigo 23.º

Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social. Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses.

Artigo 25.º

Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade. (Direitos humanosnet,2003)

O movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos na década de 1960 e os diversos movimentos negros que se articularam para esse intento acabaram para forçar o Estado

daquele país a revogar a legislação que estabelecia em diversos estados uma situação de *apartheid*, muito similar à existente na África do Sul até 1994, e a estabelecer uma conduta de ações afirmativas que se tornaram referenciais para muitos outros países, mais especificamente voltadas para os afrodescendentes, mas que têm uma ascendência para a criação de políticas para diversos outros grupos (GOMES, 2001, 2002, 2003; SILVÉRIO, 2003; SILVA, 2002; CASHMORE, 2000).

O Ato sobre os Direitos Civis de 1964, nos Estados Unidos, além de proibir a discriminação com base em raça, sexo, religião e origem natural, estabelecia uma Comissão de Oportunidades Legais para o Emprego (EEOC, em Inglês), que apurava os casos de discriminação e os encaminhava para a Divisão de Direitos Civis do Departamento de Justiça. Em 1972 foi acrescentada a essa legislação o Ato de Oportunidades Iguais de Emprego, permitindo à EEOC processar empresas privadas contra práticas de racismo e a levar para a Suprema Corte os governos locais e estaduais pelo mesmo motivo, estimulando a adoção de políticas de ação afirmativa por empresas e governos (CASHMORE, 2000).

A partir daí, pela tradição do *civil law* norte americano, a Suprema Corte se tornou uma instância importante para, através de decisões que criaram jurisprudência, estabelecer as ações afirmativas, num claro exemplo de como o Poder Judiciário pode ajudar a implementar, ou mesmo criar, políticas públicas. A tradição do *civil law* se caracteriza por um ordenamento jurídico baseado no “costume”, na tradição, e com as decisões judiciais definindo formas de julgamento que são acionadas por tribunais realizados posteriormente. Dessa maneira, as decisões do Supremo Tribunal nos Estados Unidos ganham força de lei, enquanto que no Brasil o STF é o “guardião da Constituição”, devendo apenas defendê-la e interpretá-la. Essa é a razão pela qual as decisões do Supremo Tribunal estadunidense tiveram um papel

importante de definidor de ações afirmativas e políticas públicas naquele país. O caso *United Steelworkers of América v. Weber* foi o primeiro após o ato sobre os Direitos Civis de 1964, nos Estados Unidos, citado anteriormente. O caso foi motivado por um trabalhador branco que se sentiu prejudicado pela companhia em que trabalhava, por esta ter estabelecido um programa de ação afirmativa que priorizava a ascensão dos negros na empresa. O trabalhador branco moveu uma ação contra a empresa pelo fato desta ter criado uma política de ação afirmativa e isso ter supostamente prejudicado o requerente. O ganho de causa para a empresa abriu espaço para que houvesse mais empresas se encaminhando no mesmo sentido (CASHMORE, 2000).

A determinação de que 10% das compras federais fossem feitas de empresas dirigidas por afrodescendentes ou minorias, visava estimular a participação desses grupos no mundo empresarial, nos postos de direção. Isso foi estabelecido pelo Ato de Contratação para Trabalhos Públicos, de 1977, emenda ao Ato de Desenvolvimento e Investimento de Capital para Trabalhos Públicos Locais, de 1976.

O que Cashmore (2000) em seu trabalho identifica, e que é importante salientar, é que essas medidas implementadas nas décadas de 1960 e 1970 foram refeitas na década de 1980 por uma Suprema Corte dos Estados Unidos com uma nova composição, pois lá, assim como aqui no Brasil com o Supremo Tribunal Federal (STF), os ministros são indicados pelo Presidente da República. Como as indicações do então presidente Ronald Reagan refletiam um pensamento mais liberal, no sentido indicado anteriormente de desregulação estatal sobre o mercado e despreocupação com os direitos sociais, a jurisprudência que foi sendo construída a partir de então foi mais restritiva às ações afirmativas.

As decisões no período Reagan foram no sentido de que as ações afirmativas deveriam ser efetivadas mediante uma prova da ocorrência imediata de discriminação intencional. Essa nova fase, além de descaracterizar as ações afirmativas, que não devem se voltar exclusivamente para correção e coibição de discriminações intencionais, mas também para prevenção e para reparação de situações vividas por grupos que não tinham a igualdade de condições de competir com outros grupos historicamente beneficiados, indicam que os direitos dependem da correlação de forças, da capacidade da sociedade poder imprimir um caráter de Estado Social. No período do então presidente republicano Ronald Reagan, mais conservador, essas políticas acabaram por perder espaço.

Nos Estados Unidos, apesar disso tudo, segundo Silvério (2003) a pesquisa de Edward Telles identificou que entre 1960 e 1980, os brancos estavam em postos de comando nas empresas em proporção de 4,5 vezes mais que os negros no início do período, e apenas 2,3 vezes ao final. No Brasil, saímos de uma situação em que os brancos ocupavam 2,9 vezes mais que os negros em 1960 e em 1980 ocupavam 2,6 vezes mais postos de comando.

Segundo o autor Ahyas Siss(2003, p. 111), ações afirmativas são "...compreendidas enquanto instrumento político corretivo do hiato entre o princípio constitucional da igualdade e um complexo conjunto de relações sociais profundamente hierarquizado. Os resultados de sua aplicação nos Estados Unidos da América (EUA) são tomados, quase sempre, como exemplos paradigmáticos". As ações afirmativas se constituem, então, como uma discriminação positiva, como anteriormente definiu Joaquim Barbosa Gomes, que superam a ilusão de que no Estado liberal todos têm iguais condições e oportunidades numa sociedade de classes. O Estado não deve então se omitir frente à realidade concreta, e deve ser o

instrumento da sociedade para corrigir os desníveis sociais que impedem uma verdadeira competição em condições iguais dos diversos segmentos sociais.

As ações afirmativas têm o caráter de “reparação”, mas também se consubstanciam em instrumentos de promoção de grupos sociais específicos. Como define bem Guimarães (1999, p.154), citado por Siss(2003, p. 114):

A antiga noção de ação afirmativa tem, até os dias de hoje, inspirado decisões de Cortes americanas, conservando o sentido de reparação por uma injustiça passada. A noção moderna se refere a uma programa de políticas públicas ordenado pelo executivo ou pelo legislativo, ou implementado por empresas privadas para garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais.

A ação afirmativa não se caracteriza por privilégio ou construção de espaços de usufruto de condições discricionárias, mas é uma medida ou conjunto de medidas para garantir que grupos socialmente discriminados, historicamente sem acesso às condições de educação, renda, saúde e trabalho, e que não teriam condições de competir no mercado, possam efetivamente partir de um patamar similar ao de outras pessoas. Mesmo assim, com condições garantidas de igualdade de partida na busca por melhores condições de vida, não há certeza de que haja justiça no usufruto de serviços públicos, ou nos processos seletivos de acesso ao trabalho ou promoção dentro dele, justamente por continuar a haver a discriminação nesses espaços, de forma intencional. Assim, as ações afirmativas também precisam ser as cotas, as reservas de vagas. Os estudos de Ana Célia, Eliane Cavaleiro e as pesquisas do próprio INEP demonstram que nas escolas públicas, com a participação de crianças brancas e negras, há uma discriminação racial que provoca a exclusão e a evasão escolar, e isso se configura como discriminação intencional, que mesmo dentro do mesmo serviço público, quando se esperaria um a igualdade de tratamento, há processos seletivos no comportamento de profissionais da Educação. Uma pesquisa do Sistema Único de Saúde (SUS) (ano, p.)

sustenta que os procedimentos médico-hospitalares para brancos e negros é diferente, com prejuízo para os negros, o que acarreta um índice maior de mortes maternas e neo-natais nesse grupo social.

A discriminação intencional, na acepção de Gomes(2001), consciente ou inconsciente, resultado de uma história que introjetou uma hierarquização social tão forte quanto a brasileira, muitas vezes pode ser destruída ou neutralizada, mas o preconceito e o racismo, que estão no âmbito da subjetividade dos indivíduos nem sempre são alcançadas nesse processo. As ações afirmativas apenas evitam que a discriminação seja efetivada, que o racismo se materialize em ações discriminatórias, pois as políticas públicas não conseguem sempre uma mudança cultural, de valores e conceitos individuais. Essa mudança se processa pelos embates sociais, culturais e políticos na sociedade, embates que ocupam a esfera pública e são motivados por movimentos sociais e seus intelectuais orgânicos, gestores públicos comprometidos com um programa alternativo de promoção da cidadania e movimentos culturais e estéticos que reflitam ou contribuam para a mudança social.

Ainda segundo Siss (2003, p. 111), não há uma relação excludente ou antitética entre as ações afirmativas e as ações universalistas, visão essa compartilhada por nós:

Leis ou intervenções políticas que compreendam ações do Estado, voltadas para determinados grupos específicos os quais foram e são colocados em desvantagem, quando acompanhadas de ações universalistas, podem ser extremamente úteis para reduzir os altos índices de desigualdades existentes entre os grupos, como por exemplo os brancos e os afro-brasileiros. Eles podem concorrer, como o apontam os resultados de sua aplicação em outros países, para equiparar ambos os grupos na raia de competição por bens materiais e simbólicos em momentos específicos.

Políticas universalistas são aquelas que atingem toda a população, sem distinção de grupo social, etnia, gênero. Uma política universalista de expansão do ensino superior, criação

de mais vagas, especialmente de cursos noturnos, não é contraditória com uma ação afirmativa de cotas, mas a política universalista, isoladamente, é insuficiente para corrigir distorções históricas. Mesmo que os indicadores sociais da sociedade como um todo melhorem, as distâncias entre os grupos sociais, étnicos, de cor ou de gênero permanecem inalteradas, sem ações corretivas e reparatórias. Essa constatação se verifica nos anos de escolaridade entre brancos e negros ao longo da série histórica ou dos percentuais de analfabetismo, ambos mantendo uma situação de disparidade entre os dois grupos, mesmo com a melhoria dos indicadores gerais da sociedade.

Por outro lado, uma ação afirmativa de reserva de vagas nas universidades garante a diversidade nesse nível de ensino, assegura uma democratização da composição racial dos segmentos sociais médios, assim como permite a visualização positiva de indivíduos de segmentos antes invisíveis socialmente ou com uma imagem apenas negativa, associada a elementos que rebaixavam a auto-estima de um grupo social. Mas a adoção das cotas em uma situação em que há poucos jovens na Educação Superior deve ser acompanhada de uma ampliação do acesso. O Brasil, ao manter uma taxa de pouco mais de 10% dos jovens de 18 a 24 anos na Educação Superior, não democratiza efetivamente o acesso a esse nível, como outros países da América Latina, como Argentina, Uruguai e Chile, que têm 30% de seus jovens nessa faixa etária nas universidades. A aplicação do REUNI, descrito anteriormente é uma política universalista essencial que impescinde de estar acompanhada da adoção da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e afrodescendentes e indígenas.

As cotas para estudantes de escolas públicas por outro lado não são suficientes para garantir uma efetiva justiça social, pois os negros que se encontram nos mesmos grupos sociais que os brancos sofrem pela questão social e pela cor. Nas escolas há uma

discriminação explícita ou velada, mas sempre intencional por parte de muitos profissionais da Educação, assim como no sistema de Saúde e no ingresso de ascensão no mercado de trabalho. Compartilhamos do concepção de que a realidade social não pode ser explicada a partir de uma única variável, como a classe social, mas por outras variáveis simultaneamente, como gênero, cor, origem, orientação sexual e outras. Pela Teoria da Complexidade (MORIN, 2000) , a sociedade pode ser entendida, pode ser estudada, mas é a conjunção dessas variáveis que influenciam os grupos sociais e a relação entre eles, e a interação dessas variáveis que levam a compreender fenômenos.

2.2 Exemplos de Ações afirmativas: Malásia e Índia

A Organização das Nações Unidas (ONU) coordena o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que objetiva elevar as condições de vida através do desenvolvimento econômico e da diminuição das desigualdades nas populações de diversos países, especialmente dos não ricos. Um índice do PNUD, utilizado para diagnosticar e avaliar o desenvolvimento social, é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que combina os critérios de expectativa de vida, renda per capita e escolaridade média para estabelecer uma avaliação das condições de vida de diversos países. O IDH é medido anualmente e são feitas várias interpretações e análises das políticas públicas para melhorar esses índices, com uma publicação pelo Relatório do Desenvolvimento Humano.

O Relatório de 2004 apontou experiências de países que identificaram desigualdades entre grupos étnicos ou sociais e que adotaram políticas de ação afirmativa para corrigir, atenuar ou minorar essas desigualdades. Podemos debater duas experiências interessantes: na Malásia e na Índia.

Na Malásia, desde a independência em 1950, havia uma maioria nativa, os bamiputra e bumipetera, com 62% do total da população, que apresentava índices de desenvolvimento humano bem inferiores às minorias de origem estrangeira que dominavam as atividades econômicas e o poder político, os chineses com 27% e indianos com 8%. Após manifestações e distúrbios em 1969, organizados pela maioria, foram instituídas em 1970 diversas medidas, através de uma legislação, que estabeleceram cotas para ingresso das instituições educacionais do governo, fomento e crédito bancário, espaços nos postos de direção do governo, preferências na posse de negócios e percentual de participação dos bamiputras nas empresas nacionais. “A consequência dessas medidas é que o quociente de disparidade entre chineses e os bumiputeras, em termos de rendimento mensal médio das famílias, diminuiu de 2,3 em 1970 para 1,8, no ano de 2000, e de 1,73 para 1,3 entre indianos e bumiputeras” (MADRUGA, 2004, p. 92).

Trata-se de uma experiência que demonstra que as ações afirmativas não se limitam a grupos minoritários. As ações afirmativas podem se dirigir a maiorias historicamente discriminadas, como os negros e as mulheres no Brasil. O que caracteriza as ações afirmativas não é o seu foco em minorias.

No caso da Índia, as “castas classificadas” (intocáveis e minorias religiosas), “tribos classificadas” e outras “classes atrasadas” foram alvo de políticas de ações afirmativas após a descolonização. As castas classificadas, que perfazem 15% da população, e as tribos classificadas, que são 8%, têm reserva de vagas no parlamento, em empregos no governo e nas instituições escolares. As classes atrasadas são mais numerosas, cerca de 54% da

população indiana, e obtiveram a reserva de vagas para empregos no governo e reserva de vagas nas escolas. Logo, na Índia as ações afirmativas abrangem mais de 65% da população.

2.3 Ações afirmativas no Canadá

No Canadá, muito recentemente foi o poder judiciário que tomou uma decisão que procurava combater a discriminação contra homossexuais, baseando-se numa legislação de 1982. O art. 15 e seus parágrafos 1º e 2º do *Charter of Rights*, de 1982, indicam que:

(1) Todos os indivíduos são iguais perante e sob a lei, e têm direito à igual proteção e ao igual benefício da lei, sem discriminações e, em particular, sem discriminação baseada em raça, origem nacional ou étnica, cor, religião, sexo, idade ou deficiência física ou mental;

(2) A subseção (1) não impede qualquer lei, programa ou atividade que tenha como seu objeto a melhoria das condições de indivíduos ou grupos desfavorecidos, incluindo aqueles que estão em desvantagem devido a raça, origem nacional ou étnica, cor, religião, sexo, idade ou deficiência física ou mental;(MENEZES apud MADRUGA, 2004)

Esse trecho indica o princípio da igualdade formal na primeira parte, da isonomia perante a lei, do critério de impessoalidade na aplicação da justiça, característico do liberalismo, mas esse princípio é complementado pelo preceito de que as desigualdades entre indivíduos e grupos devem e podem ser combatidas por ações do Estado, e que isso não se contrapõe ao princípio da igualdade formal.

Tomando por base a legislação, a Corte Suprema canadense analisou em 2000 o caso *Little Sisters Book and Art Emporium c. Canadá*. Segundo Madruga (2004, p. 94), “a livraria Little Sisters, destinada ao público homossexual, pretendeu que a legislação aduaneira daquele país, que regulamenta a interceptação e a proibição de mercadorias obscenas, fosse

declarada inconstitucional, nesse aspecto, por infringir os direitos à igualdade dos homossexuais”. O ganho de caso para a livraria, dado pela Corte Suprema, foi devido ao entendimento de que a proibição de discriminação contida na legislação pode ser estendida para os homossexuais como análoga à discriminação por raça, origem nacional ou étnica, cor, religião, sexo, idade ou deficiência física ou mental.

2.4 As ações afirmativas no Brasil

No Brasil, mais recentemente, já existe na Constituição Federal de 1988 e nas leis infra-constitucionais que regulamentam direitos, instrumentos de defesa e de efetivação de direitos para grupos discriminados, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica da Assistência Social, o Estatuto das Cidades, o Estatuto do Idoso, que atendem as crianças e adolescentes pobres, os idosos, os moradores das periferias, os mais desfavorecidos. Consideramos também que, mais recentemente, a implantação de políticas públicas de governos indica o reconhecimento da necessidade das ações afirmativas. Podemos indicar algumas ações implementadas nos últimos anos pelo governo federal ou de iniciativa de outras instituições que indicam a ampliação da presença da concepção de ação afirmativa nas políticas públicas:

1) A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), pela Lei 10.678, de 23 de maio de 2003, com a função de:

assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, na formulação, coordenação e avaliação das **políticas públicas afirmativas** de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e

demais formas de intolerância, na articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial, na formulação, coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial(...) (grifo nosso, SEPPIR, 2005);

2) Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), criada pelo Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. O plano indica alguns eixos como: prioridade para trabalhar de forma transversal as políticas de inclusão do negro, envolvendo todas as áreas do governo, a prioridade para a demarcação das terras quilombolas e o seu resgate social e cultural; implantação de currículo escolar que reflita a pluralidade racial brasileira, nos termos da Lei 10.639/2003; propiciar que as instituições da sociedade assumam papel de protagonista na formulação, implementação e monitoramento da política de promoção de igualdade racial; incentivo à adoção de políticas de cotas nas universidades e no mercado de trabalho; incentivo à formação de mulheres jovens negras para atuação no setor de serviços; incentivo à adoção de programas de diversidade racial nas empresas; apoio aos projetos de saúde da população negra; ênfase à população negra nos programas de urbanização e moradia; incentivo à capacitação e créditos especiais para apoio ao empreendedor negro;

3) Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), ligado à SEPPIR, também pela Lei 10.678, de 23 de maio de 2003;

4) A realização da 1ª Conferência Nacional da Igualdade Racial, de 11 a 13 de maio de 2005, em Brasília, convocada pelo Decreto de 2 de junho de 2004, no Diário Oficial da União, edição 42, página 18. A Conferência teve a participação de mil representantes, sendo 60% da sociedade civil organizada de todos os estados, e 40% das três esferas de governo, municipal, estadual e federal, este último representado por todos os ministérios que devem

interagir na perspectiva da atuação transversal indicada na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial;

5) O Estatuto da Igualdade Racial, PL – 3198/2000 (dep. Paulo Paim), apensado ao PL – 6912/2002 (Sen. José Sarney), que está em fase final de tramitação no Senado Federal, e prevê reserva de vagas nas universidades públicas e privadas, no Financiamento Estudantil (FIES), no serviço público, o estímulo aos partidos políticos lançarem candidatos afrodescendentes, a retificação gratuita da cor das pessoas nos seus registros civis e a inclusão da variável cor em todo os cadastros pessoais realizados pelo governo. Essas medidas;

6) A instituição da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, criada pela lei no 7.353, de 29 de agosto de 1985, mas tornada, no início de 2003, uma secretaria com status de ministério;

7) Realização da Iª Conferência Nacional de Política para as Mulheres, entre 15 e 17 de julho de 2004, que aprovou o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres;

8) O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), instituído pelo Decreto nº 4.773, de 7 de julho de 2003;

9) a Lei 10.886, de 17 de junho de 2004, que criou o tipo especial “violência doméstica” no Código Penal, que estabelece detenção de seis meses a um ano para o agressor;

10) Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais (GLTB) e de

Promoção da Cidadania Homossexual - Brasil Sem Homofobia, com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais. Para atingir tal objetivo, o Programa é constituído de diferentes ações voltadas para: a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da auto-estima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB (BRASIL, 2004)..

11) O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas para a sua proteção. O Decreto é muito extenso, abordando a forma de articulação das diferentes esferas de poder e os direitos da pessoa portadora de deficiência, mas o artigo 15 permite perceber o princípio de prevenção e compensação das ações afirmativas para esse segmento também:

Art. 15. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços:
I - reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social;
II - formação profissional e qualificação para o trabalho;
III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial; e
IV - orientação e promoção individual, familiar e social. (BRASIL, 2004).

12) O Governo Federal criou o Conselho Nacional de Juventude, a Secretaria Nacional de Juventude e o programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). O Conselho Nacional

de Juventude foi instituído e terá a participação do governo, especialmente das áreas que desenvolvem ações voltadas para a população jovem, de organizações e personalidades identificadas com a juventude e com políticas públicas voltadas para a população jovem. A Secretaria Nacional de Juventude, além do papel de integrar programas e ações do governo federal, será a referência da população jovem no Governo Federal, como ocorre em vários Estados e Municípios do Brasil e em vários países que adotam políticas públicas voltadas para a Juventude. A nova Secretaria será responsável por iniciativas do governo voltadas para a população jovem, levando em conta as características, especificidades e a diversidade da Juventude. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem é dirigido aos moradores das 26 capitais e do Distrito Federal, entre 18 e 24 anos de idade, que tenham completado a 4ª série do Ensino Fundamental, mas não concluíram a 8ª série e nem têm qualificação adequada para o ingresso no mundo do trabalho. Os alunos matriculados no ProJovem recebem desde 2005, ao longo de doze meses, curso de elevação de aprendizagem para conclusão do ensino fundamental, inclusão digital e qualificação profissional adequada a seu nível de ensino e às oportunidades de trabalho de sua cidade. Ao longo do curso, os matriculados prestam serviços comunitários e recebem um auxílio mensal de R\$ 100,00. No Orçamento Geral da União para 2005, aprovado pelo Congresso Nacional, o ProJovem recebeu R\$ 311 milhões. Com esses recursos, uma quantia repetida nos anos subseqüentes, é possível inscrever anualmente 200 mil jovens em todas as capitais e no Distrito Federal. O ProJovem é executado pela Secretaria-Geral em gestão compartilhada com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. O Programa é implantado em parcerias e convênios com as Prefeituras (BRASIL, 2004).

Há, no Congresso Nacional, vários projetos de lei desde a década de 1980 que indicam a preocupação e a pressão por medidas de ação afirmativa, podendo ser destacadas algumas que indicam uma preocupação com os afrodescendentes, as mulheres e os homossexuais:

1. PEC-67/1999 , de Marcos Rolim - PT/RS, incluindo a liberdade sexual e a liberdade de crença religiosa dentre os objetivos fundamentais da república federativa do Brasil de promover o bem de todos sem preconceito; alterando a nova Constituição Federal;

2. PL-27/1999 , de Paulo Rocha - PT/PA, que acrescenta art. à Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, instituindo a responsabilidade penal de pessoas jurídicas cujos funcionários realizem práticas de racismo;

3. PL-586/1999, de Regis Cavalcante - PPS/AL, que altera dispositivos da Lei nº 9.455, de 07 de abril de 1997, que define os crimes de tortura e dá outras providências, definindo como crime de tortura a discriminação ou preconceito de qualquer natureza, agravando a pena quando a vítima é enfermo, deficiente ou idoso;

4. PL-1904/1999, de Nilmário Miranda - PT/MG, que altera o art. 1º da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que "Define os Crimes Resultantes de Preconceitos de Raça ou de Cor" e dá outras providências, definindo também como crime, a discriminação ou preconceito de etnia, religião, procedência nacional ou orientação sexual;

5. PL-2996/2000, de Alceste Almeida - PMDB/RR, que suprime os incisos III e IV do artigo 219 do Código Civil Brasileiro - Lei nº 3.071, de 01 de janeiro de 1916,

revogando dispositivo que concede ao cônjuge homem o direito de anular o casamento, quando constatar a ignorância, anterior ao casamento, de deficiência física ou doença grave e transmissível e o defloramento da mulher;

6. PL-4833/1998, de Paulo Paim - PT/RS, que define o crime de veiculação de informações que induzam ou incitem a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, na rede Internet, ou em outras redes destinadas ao acesso público;

7. PL- 4842/2001 , de Luiz Alberto - PT/BA, que acrescenta artigo à lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia religião ou procedência nacional, instituindo a responsabilidade penal de pessoas jurídicas cujos funcionários realizem práticas de racismo;

8. PL-5405/2001, de Alberto Fraga - PMDB/DF, que determina a obrigatoriedade de existência nos Estados, no Distrito Federal e nos Territórios de unidades especializadas de polícia para atendimento da mulher, do idoso, da criança e do adolescente, das minorias e das vítimas de crimes de preconceito de raça, cor ou religião e investigação de crimes ambientais, e dá outras providências;

9. PL-6845/2002, de João Grandão - PT/MS, que acrescenta artigo ao Decreto-Lei nº. 1.001, de 1969 (Código Penal Militar), tipificando o crime de discriminação resultante de preconceito;

10. PL- 381/2003 , de Maurício Rabelo - PL/TO, que altera a redação do art. 1º e do art. 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que "Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor", incluindo como passível de punição legal a discriminação envolvendo a cultura ou os valores culturais.

2.4.1 A busca da cidadania inclusiva no Brasil

A sociedade civil, pelos seus movimentos sociais, políticos, culturais e suas redes de ação sociais, com maior destaque para o movimento negro e os “novos movimentos sociais”, conseguiu conquistar a visibilidade necessária para a denúncia da discriminação racial e do mito da “democracia racial” nas diversas esferas da vida social. Conseguiu também integrar essa demanda de Direitos Humanos de segunda, terceira e quarta gerações ou dimensões ao processo de profundas transformações por que passou o Brasil a partir da desagregação da ditadura militar e a consolidação de uma democracia formal.

Essa democracia formal foi acompanhada da promulgação de uma nova Constituição Federal em 1988, conhecida como Constituição Cidadã, de um razoável e inédito período de normalidade institucional e estabilidade política, desde então, e de sucessivas conquistas institucionais, sociais e econômicas para os setores sociais que até 1960 estavam mais excluídos da participação política e da cidadania social e econômica.

A Conferência contra o Racismo e a Xenofobia, patrocinada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, na África do Sul, pode ser considerada um marco nessa luta por direitos humanos ligados à igualdade e contra a discriminação por gênero e por raça no Brasil também. Além das repercussões mundiais da Conferência, o

impacto sobre o debate público brasileiro foi evidente. Como o formato da Conferência estabeleceu uma representação para cada país com maioria de membros da sociedade civil e uma minoria governamental, a delegação brasileira votou e defendeu a adoção de reserva de vagas nas universidades para afrodescendentes.

Embora essa não fosse a proposta ou a política do então governo brasileiro, e não fosse posta em prática pela então administração federal após a realização da Conferência, pela primeira vez foi estabelecido um debate na opinião pública de forma mais ampla, nos meios de comunicação, nas universidades, nos partidos políticos e na sociedade civil sobre as desigualdades de cor e as alternativas para superá-las, criando de forma inédita um questionamento ao senso comum da ausência de preconceito e discriminação. Esse debate foi intensificado e legitimado por várias pesquisas divulgadas à época, mostrando o nível de exclusão social e étnico na Educação Superior.

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (Inep) divulgou em 1999 (MEC-INEP, 1999) o censo escolar anual, que indicava que apenas 1,5% dos estudantes universitários eram negros, e que a escolaridade de brancos e negros estava aumentando, mas a diferença entre os dois grupos se mantinha. Como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou que 45% da população brasileira é composta de afrodescendentes, negros ou pardos (40,11% de pardos e 4,9% de negros), os movimentos negros encontraram aí a indicação científica de que as políticas universalistas de ampliação da educação pública do nível básico para todos e a ampliação do número de vagas nas universidades públicas e particulares não foram suficientes para promover a inclusão do negro ou do afrodescendente na educação superior.

Esse debate forçou o então governo Fernando Henrique Cardoso a fazer uma defesa de sua política educacional, de caráter universalista, que havia conseguido quase que universalizar o acesso ao ensino fundamental, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), e aumentar os anos de escolaridade de todos os grupos sociais no país. Essa defesa se concentrava no argumento de que todos os grupos sociais estavam melhorando os níveis de escolaridade e esse quadro geral levaria a uma diminuição das desigualdades entre brancos e negros na educação e na sociedade como um todo.

Ainda em 2001, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) aplicou o sistema de cotas para o ingresso no vestibular, cumprindo as leis estaduais 3.524/00, 3.708/01 e 4.061/03, aprovadas na Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro, combinando os critérios de estudantes egressos de escolas públicas e estudantes negros ou afrodescendentes. No ano seguinte, em 2002, foi a vez da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) implementar seu sistema de cotas, também combinando esses dois critérios.

Nesse mesmo ano de 2002, ocorreram eleições presidenciais, e o candidato vitorioso, Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), incorporou a seu programa de governo a proposta de cotas para ingresso nas universidades com critério de cor de pele. O outro candidato no segundo turno, José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), decidiu defender a proposta de reforçar as experiências dos cursos pré-vestibulares populares, que já constituíam uma rede nacional de cursos de movimentos negros, organizações não governamentais e igrejas e trabalhavam com pelo menos 50 mil alunos na preparação para os concursos vestibulares.

O então governo FHC lançou algumas propostas oficiais de ações afirmativas do Estado brasileiro no âmbito federal, dentre elas uma no MEC, a 5 de setembro de 2002, nesse mesmo sentido de apoiar as experiências dos cursos pré-vestibulares populares e tentar democratizar o acesso dessa maneira, o Programa Diversidade na Universidade, que existe até hoje.

O programa Diversidade na Universidade se configura como ação afirmativa que já está em funcionamento desde 2002. Trata-se de um programa do Ministério da Educação, realizado com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e elaborado e gerido pelo Ministério em parceria com a UNESCO. O programa se constitui de quatro elementos. O primeiro elemento é constituído por pesquisas e estudos sobre formas de combate “à discriminação étnica, racial e social de afrodescendentes, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos” (BRASIL, 2004), assim como a busca de formas de combater esse problema. O segundo é o fortalecimento institucional do próprio Ministério da Educação, com a criação de um banco de dados e de um centro de referência na Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação visando a contribuição na elaboração de políticas públicas em todo o país com esses mesmos objetivos. Essa contribuição advinda da pesquisa sobre essas experiências pode se dar na elaboração de material didático, na formulação ou reformulação curricular, na avaliação da educação, na formação de professores e em outras áreas.

O terceiro elemento do Programa Diversidade na Universidade é o apoio financeiro a “Experiências Inovadoras” da sociedade civil que trabalhem com esse público e que possam ser pesquisadas nas suas experiências educativas visando as pesquisas e a contribuição para o centro de referência no âmbito do MEC. O quarto e último elemento é a comunicação social,

que tem a função de divulgar e debater a proposta do programa Diversidade na Universidade com secretarias, escolas, institutos de pesquisa e a comunidade em geral sobre os propósitos e a situação atual.

2.4.2 As ações afirmativas do governo Lula

No primeiro mês de governo de Lula, em janeiro de 2003, foi promulgada a Lei 10.639, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino da História da África, da Contribuição dos Negros para a Cultura Brasileira e da luta dos negros no Brasil no currículo do ensino fundamental e médio das escolas brasileiras. Até o presente momento, há todo um movimento para conseguir implementar essas diretrizes, que podemos considerar uma complementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Infelizmente, assim como os PCNs não obtiveram um sucesso razoável na sua introdução e efetivação na prática pedagógica nas escolas, a Lei 10.639/03 ainda passa por dificuldades para uma implantação dessa temática transversal no Brasil como um todo, ressaltando-se apenas experiências pontuais e localizadas.

Assim como o restante dos Parâmetros Curriculares, não há possibilidade de realmente implementá-los sem um processo de capacitação de multiplicadores e de professores nos estados e de adesão a um trabalho coordenado com todas as secretarias estaduais. Consideramos essa uma política de ação afirmativa na Educação brasileira, com forte relação com a Educação Superior, pois a formação de professores acontece nesse nível educacional, agora que todos os professores deverão ter nível superior. Vejamos como a referida Lei 10.639 altera a Lei 9.394/96, pois agora temos acrescido nesta última o artigo 26-A, que diz:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.

Vale ressaltar que a Bahia se antecipou a essa conquista nacional, criando no ensino médio, em 1986, os estudos africanos, por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, antecipando em 17 anos a política de ação afirmativa do governo federal (FAEEBA, 2003).

Além do Programa Diversidade na Universidade e da Lei 10.639, há atualmente, ainda no âmbito do Governo Federal, o debate sobre a Reforma Universitária, que resultou no atual REUNI, o Programa Universidade para Todos e o projeto de lei, de 2004, que “Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior, e dá outras providências”.

A proposta de Reforma Universitária e o projeto de Lei convergem para a reserva de vagas nas universidades públicas em 50% para estudantes egressos de escolas públicas, e, dentro dessa reserva, garantir uma representação “étnica”, ou de cor de pele, proporcional às representações dos grupos étnicos em cada Estado da Federação (BRASIL, 2005).

O Programa Universidade para Todos (Prouni) criou vagas para alunos de graduação nas escolas privadas. Essas faculdades devem aderir a um contrato que proporciona permuta

de isenção fiscal com bolsas integrais e parciais para alunos exclusivamente egressos de escolas públicas, mas também garantindo uma representação “étnica”, ou de cor de pele, proporcional às representações dos grupos étnicos de cada estado da federação. Podemos considerar essas três iniciativas como políticas de ação afirmativa.

Essas iniciativas indicam que as cotas se inscrevem num contexto muito mais amplo de criação e enraizamento de direitos sociais, fortalecimento da cidadania e busca pela efetivação dos direitos humanos de todas as dimensões na sociedade. Mas é preciso analisar a ideologia que impede a percepção das desigualdades sociais, raciais, de gênero e as pesquisas científicas que confrontam essa ideologia.

2.5 As ações afirmativas e o mito da democracia racial

Apesar do fato de as ações afirmativas já vigorarem nos Estados Unidos desde a década de 1960, quando o movimento pelos direitos civis dos negros e das minorias conquistou várias liberdades individuais e garantias de não discriminação em serviços públicos, no Brasil houve uma dificuldade de estabelecer políticas públicas que combatessem a discriminação nas suas várias modalidades, como a discriminação explícita e a discriminação por impacto desproporcional, a discriminação de fato e na aplicação do direito (que mais adiante definiremos). Essa dificuldade se deveu ao “mito da democracia racial”.

Nos Estados Unidos passou a haver uma atuação do Estado para reprimir a discriminação e para promover ações de reparação, conquistadas através de um movimento cívico extremamente forte que derrubou um arcabouço institucional que segregava os negros de forma similar ao *apartheid* sul-africano, que vigorou até 1994. No Brasil, o “mito da

democracia racial” subsistiu fortemente, embotando as discussões e reivindicações que procuravam promover a justiça social e integrar na cidadania a maior parte da população. As reivindicações e movimentos esbarravam na intolerância de grande parte da opinião pública, da mídia e da elite econômica, política e social que se negavam ao debate sobre a discriminação, o preconceito e a reparação social, acusando aqueles que reivindicavam a construção da justiça social de semeadores do ódio racial numa “terra livre de problemas dessa natureza”. Essa ideologia dominante revelou-se mais eficiente que a ideologia estadunidense, e seguiu a tradição ibérica que combinou a hierarquização rígida da sociedade com a dissimulação e o escamoteamento das desigualdades. A afirmação de que o Brasil é mestiço, que aqui há uma convivência pacífica entre as “raças”, termo equivocado cientificamente, que a violência de outros países contrastava com uma harmonia a servir de exemplo de boa convivência para outras nações embalavam um discurso hegemônico que congelava uma situação de profunda desigualdade.

O mito da democracia racial afirmava que no Brasil não havia racismo, e que os desníveis sociais que poderiam existir tinham origem exclusivamente em questões sociais. A própria UNESCO financiou estudos em 1953, com pesquisas na Bahia, em São Paulo e no Rio de Janeiro, inspiradas na visão idílica de um Brasil sem os racismos e xenofobias presentes em outras nações, que tiveram o objetivo de pesquisar e divulgar essa experiência bem sucedida de convivência entre as “raças” e inspirar o mundo do pós-guerra a adotar uma postura menos discriminatória e mais “brasileira” (HOFBAUER, 2002).

Mais tarde o professor Thales de Azevedo escreveu estudos com uma visão cada vez mais comprometida com o desmascaramento do mito da democracia racial e identificando formas de discriminação racial e “embranquecimento” da cultura brasileira. Esse “mito”

encontrava eco na intelectualidade nacional, pouco sensível a perceber que os quase quatro séculos de escravidão não foram seguidos por um processo de reparação para os negros e que o Brasil combinava várias formas de desigualdade e exclusão, de natureza econômica, de gênero, regional e étnica.

Ganha destaque nesse mito da democracia racial, a “ideologia do branqueamento”, como bem analisa Andréas Hofbauer (2003) e Giralda Seyferth (2002).

Abdias do Nascimento, hoje professor emérito da Universidade do Estado de Nova York, Doutor Honoris Causa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pela Universidade Federal da Bahia, e um intelectual importante na luta anti-racista durante o século XX no Brasil, por ter participado da Frente Negra na década de trinta e fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN), lançou o documento “O Genocídio do Negro Brasileiro”, em 1977 na cidade de Lagos, na África, no 2º Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, que depois virou livro em 1978 pela editora Paz e Terra. Trata-se de um documento referencial na luta pela igualdade e contra a discriminação no Brasil, além do fato de Abdias do Nascimento estar nesse período exilado fora do Brasil, ministrando aulas nos Estados Unidos, como consequência do golpe militar de 1964. Esse regime tentou impedir a leitura desse documento no referido encontro, que se consubstanciava como foro internacional privilegiado para o Pan Africanismo e a diplomacia de países africanos e de fora da África. O exílio de Abdias e a tentativa de censura perpetrada pelo então governo militar brasileiro são uma demonstração da postura autoritária que seguiu a tradição nacional de negar a existência de racismo e da postura de proibir esse debate.

No período de 1964 a 1984, o regime militar ainda divulgava e defendia a imagem do Brasil como um país sem os conflitos étnicos que ocorriam nos Estados Unidos e nas lutas pela libertação da África e da Ásia. No dizer de Elisa Larkin Nascimento, que faz a Introdução da mais recente edição do livro supracitado:

Num mundo em que já foram desmantelados, em grande parte, os sistemas jurídicos de segregação racial como o Jim Crow dos Estados Unidos e o apartheid da África do Sul, prevalecem formas de racismo caracterizadas pela não formalidade, porém firmemente implantadas na estrutura institucional das sociedades. Ao estudar esse fenômeno, as forças mundiais preocupadas com o racismo e os direitos humanos encontram no Brasil um modelo paradigmático desse tipo de racismo informal e institucional, que, disfarçado em harmonia e bondade, passou a ser reconhecido como racismo muito recentemente (NASCIMENTO, 2002)

O racismo brasileiro então é de natureza diferente do estadunidense e sul-africano, mas ainda é racismo, pois institucionalmente a sociedade sempre colocou os negros nas posições sociais mais desfavoráveis, havendo notável coincidência entre negros e pobres, negros e maior percentual de analfabetismo; negros e exclusão da universidade.

No Brasil entre os brancos com mais de 5 anos, 10% têm nível superior ou mais, enquanto apenas 2,5% dos negros tem essa titulação, quatro vezes menos. Em 2001, os negros analfabetos com mais de quinze anos eram 18% do total de negros, e os brancos com mais de quinze anos e analfabetos eram 8% do total desse grupo (SHICASHO apud SILVA, 2003, p. 63). Em 1999, segundo o IPEA, entre os jovens brancos de 15 a 21 anos, 40,9% não tinham concluído a oitava série do ensino fundamental, enquanto que 66,5% dos negros nessa mesma faixa etária não tinham terminado o oitava série (SILVA, 2003, p. 62).

Foi construída uma estrutura social de coincidência ou aproximação muito grande entre etnia e classe social, acompanhada de uma conferência de prestígio às pessoas com cor

mais clara e com uma fragmentação na forma de classificar as pessoas por cor, solapando e tentando desintegrar a possibilidade de fortalecimento da ancestralidade comum de determinado grupo social, negro ou índio, ou de laços de identidade que podem contribuir para o fortalecimento da auto-estima e da luta pela superação das desigualdades social a partir de movimentos coletivos. Foi criado todo um *continuum* de cores raciais que é uma hierarquia de prestígio social e de modelo de beleza no Brasil e na América Latina.

Isso ocorre paralelamente ao mito da democracia racial, que cumpre a função social de esconder as disparidades sócio-étnicas e afirmar que não há discriminação nesses países. Ainda em 1977, Abdias do Nascimento, coloca ou confronta o termo afrodescendente em substituição à palavra “negro”, ou preto, pois pretendia dessa maneira deixar de trabalhar com aspectos fenotípicos e enfatizar aspectos da ancestralidade cultural de um grupo ou grupos sociais. Ainda no texto de Elisa Larkin dos Nascimento (2002, p. 13), que faz a apresentação dos textos de Abdias do Nascimento:

Outro fato que a leitura dessas obras aponta é a antecipação por esse autor de um conceito que apenas nos últimos tempos começou a ser amplamente utilizado no Brasil e no mundo: a referência aos povos de origem africana como “afrodescendentes”. Sempre alerta para superar a identificação pela cor da pele, já que a negritude se revela uma referência muito mais profunda que envolve ancestralidade e civilização (NASCIMENTO, 1961, 1966, 1968), Abdias se refere freqüentemente nestes livros aos “descendentes de africanos”. Esta frase expressa o repúdio à fragmentação da população de origem africana de acordo com os critérios de cor determinantes da hierarquia social “latina” – a chamada pigmentocracia, que outorga maior prestígio social às peles gradativamente mais claras e aos traços físicos mais próximos ao branco europeu.

Ao mito da democracia racial foi contraposto o esforço pela valorização da ancestralidade africana, pela valorização da beleza negra, dos valores negros, como forma de aumentar a auto-estima do referido grupo social e permitir a criação de uma mística do movimento social que reivindica novos espaços sociais, na mídia, na universidade, no mercado de trabalho. As cotas nas universidades são parte dessa estratégia mais ampla de

afirmação da identidade, do sentimento de pertença, da busca da diferença como valor fundante da alteridade e da diversidade na sociedade, em contraposição ao monismo cultural e à imposição de um único modelo estético, político, cultural.

As *cotas* passam a ser importantes não apenas para democratizar o acesso à universidade, mas para criar uma classe média e uma elite econômica negra que irá criar uma imagem e referências positivas para os negros como um todo. Esses negros participarão do núcleo de decisões das políticas públicas e das empresas que passarão a levar em conta as especificidades do grupo afrodescendente. Simultaneamente, a discussão sobre as *cotas* provoca embates, permeia o espaço público midiático e não midiático com o debate sobre o mito da democracia racial e a necessidade do debate sobre discriminação e valorização do diferente.

2.6 O materialismo cultural, a crítica ao etnocentrismo e o interculturalismo

Os conceitos e tópicos contidos em nosso tema-problema e que são revisados na fundamentação teórica são, dentre outros, as ações afirmativas, os Direitos Humanos, o conceito de justiça social e Capital Social, a percepção do racismo, a interculturalidade e a diversidade cultural no paradigma da diferença, o reconhecimento social e cultural de grupos excluídos.

Mas a fundamentação teórica deve ter uma linha condutora epistemológica, uma opção conceitual da forma de abordar a temática e de interpretar o real, “costurando” essas temáticas numa compreensão orgânica do real, o que se constitui numa opção. A fundamentação deve estar acompanhada pelo esforço de objetivação proposta por Morin

(2000) de tentar encontrar as determinações sociais, culturais e históricas que condicionam a forma de ver o mundo do pesquisador, se contrapondo à objetividade abstrata e positivista que pensa compreender a realidade social sem interferência da subjetividade sócio-histórica-cultural de quem a observa.

Um fio condutor nosso será o materialismo cultural. O materialismo cultural é um paradigma de análise interessante para a reflexão sobre a temática e investigação do problema, por se constituir numa teoria que estabelece a práxis social como essencial para a compreensão dos processos sociais, tendo as relações concretas da sociedade como base para a compreensão dos fenômenos sociais. Nessa compreensão, a cultura, a economia e as relações sociais se influenciam mutuamente na concretização da realidade, enquanto resultado da práxis humana que constrói a sua realidade pelo trabalho e pela cultura, sendo que o trabalho também é expressão cultural. Essas dimensões da práxis social, a cultura, a economia, as relações sociais, políticas, de gênero, étnicas, tecnológicas, é que condicionarão os fatos sociais. Assim, será a análise específica de cada situação histórica e da maneira como cada um desses elementos da práxis social se configurou e se relacionou com os demais que permitirá o desvendamento ou a indicação de pistas dos fenômenos sociais (RYAN, 1996), e não há um esquema preestabelecido de subordinação da esfera cultural, da esfera jurídica e da esfera social à esfera econômica para a compreensão ou interpretação dos fenômenos, há uma interdependência.

O campo cultural, o econômico, o simbólico e o social, enquanto campos de práticas sociais, estão em permanente estado de tensionamento na conformação dos acontecimentos da vida, e podemos afirmar que a única teoria geral sobre a realidade social é que não há teoria geral para a explicação dessa realidade, segundo o próprio Boaventura de Souza Santos

(2002). Uma teoria social totalizante, determinista ou teleológica em que os acontecimentos sociais são definidos a partir de uma ideologia, e não se permite uma análise circunstanciada e específica do momento é o oposto do que procuramos ter como base de análise para os fenômenos sociais. Também em Silveiro (2003), encontramos a assertiva de que:

Em contraste com os intelectuais que identificam, corretamente, na formação social brasileira um traço singular na conformação das relações entre negros e brancos no Brasil, especialmente quando comparada à formação norte americana, a nova geração de intelectuais afrodescendentes brasileiros que incorporam, em suas análises, a dimensão racial de forma tão significativa quanto outras dimensões para pensar as desigualdades sociais no país, observa que uma tal singularidade não pode continuar servindo de pretexto para a ausência de uma atualização da justiça que seja compatível à sociedade democrática (SILVÉRIO, 2003)

Esse trecho, em que o professor da Universidade de São Carlos discute a polêmica sobre a natureza das relações interraciais no Brasil e o debate sobre as ações afirmativas, indica a necessidade de se considerar a realidade brasileira como específica, demandando uma compreensão circunstanciada, única, ao mesmo tempo em que indica que as questões raciais devem integrar o campo de análise dessa realidade brasileira, ao lado de outros fatores, como classe social, história política e outros. Essa dimensão de que na pesquisa social não há modelos prontos, e que contribuições de estudos sociais pré-existentes, gestados em outras conjunturas, devem ser aproveitados sob uma apropriação crítica e criativa para perceber as singularidades históricas, geográficas e culturais locais, na verdade enriquecem esse mesmo campo para aprofundar a teoria social.

O paradigma da diferença em Boaventura de Souza Santos

Outra abordagem importante para nosso “fio condutor” da compreensão dos conceitos em nosso tema-problema está em Santos (2002), quando ele critica as monoculturas da razão ocidental, razão etnocêntrica e indolente, incapaz de estabelecer diálogos racionais mais

críticos com outras culturas. A *diferença* é vista na cultura ocidental, cultura que hoje se tornou hegemônica, como sinônimo de inferioridade. O *outro*, ou seja, aquele que pertence a um grupo humano diferente do grupo do *eu*, é visto como inferior, como perigoso, desviante, criminoso ou como algo a ser destruído ou aculturado.

A condição de pessoa é considerada exclusiva daqueles que participam da mesma tribo, “raça”, classe social ou civilização. O nosso mapa cognitivo é o conjunto de valores, de percepções de mundo, de preconceitos sobre os quais nos orientamos e que nos é fornecido pela nossa sociedade que é construído socialmente, não é algo dado, natural, por conseguinte o presente é diferente do passado, e não necessariamente se repetirá no futuro, é resultado de um processo histórico e da práxis social. A cultura é processo, é mudança.

O *outro* pode ser o negro, considerado inferior e discriminado explicitamente ou veladamente; o outro pode ser a mulher, que até hoje sofre discriminação pelo machismo; mas o outro pode ser a criança, o idoso, o homossexual. Em diferentes sociedades há o sentimento de que a sua “tribo está no centro do mundo, é o melhor lugar do mundo”. Em Boaventura de Souza Santos há a crítica ao modelo ocidental, que vê a diferença como hierarquia, e há a indicação de que a pluralidade deve ser entendida como importante e interessante, superando uma situação de ser uma circunstância desencadeadora de hierarquias de poder na história.

Nesse ambiente das chamadas monoculturas (SANTOS, 2002), há a monocultura do saber do rigor científico que se arvora superior aos outros saberes; a monocultura do positivismo que enxerga sociedades mais “avançadas” e mais “atrasadas”, sendo as sociedades da Europa Ocidental, dos Estados Unidos e do Japão como as “de ponta”. A naturalização das desigualdades entre as sociedades ditas mais ou menos avançadas, e entre

setores sociais que se apropriam de mais riqueza que outros, é a estratégia para congelar a crítica e a inquietação. Uma única cultura aparece como universal e global, e as demais são confinadas como expressões de curiosidades locais e residuais.

“O imperialismo cultural repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais” (BOURDIEU; WACQUANT, 2002, p. 15). A estratégia de desistoricizar os conteúdos culturais específicos de uma dada cultura é estratégia para que esta mesma seja difundida como necessidade lógica e modelo para todas as partes do globo. Ainda segundo Bourdieu e Wacquant:

Assim, planetarizados, mundializados, no sentido estritamente geográfico, pelo desenraizamento, ao mesmo tempo em que desparticularizados pelo efeito de falso corte que produz a conceitualização desses lugares-comuns da grande vulgata planetarizada transformados, aos poucos, pela insistência midiática em senso comum universal chegam a fazer esquecer que têm sua origem nas realidades complexas e controvertidas de uma sociedade histórica particular, constituída tacitamente como modelo e medida de todas as coisas. (BOURDIEU; WACQUANT, 2002, p. 16).

Essa abordagem de Boaventura de Souza Santos e de Bourdieu e Wacquant é adotada neste trabalho para entender as demandas dos movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento social, o respeito à sua herança cultural, histórica e étnica, e se coloca como crítica ao etnocentrismo ocidental que sempre justificou o colonialismo na história. Tal abordagem, compreendida sob a opção metodológica do materialismo cultural e da relativização das culturas, reconhece que não há centro e periferia, e que a compreensão da realidade cultural não pode se restringir a uma visão homogênea de nação, essencialista e a-histórica, e se relaciona com o interculturalismo.

O entre lugar e a intercultura

O interculturalismo é uma interpretação dinâmica da cultura, em que cada cultura que existe hoje é produto de mudanças e transformações de culturas passadas, tensionamentos, fusões, subordinações e recriações de outras culturas em outros tempos e espaços. E esse processo perdura atualmente, com expressões culturais se influenciando mutuamente até o presente momento. O espaço social é o espaço da convivência e da interpenetração dessas diversas contribuições culturais, num contínuo processo de ressignificação de valores pelos grupos humanos. A cultura é dinâmica, e é produto de intencionalidades, de projetos sociais e políticos que procuram se sobrepôr e tornar hegemônicos, há uma dimensão relacional desse âmbito político, nada se coloca se não for *em relação a algo*. As relações de poder, os processos de hierarquização e luta acontecem nesse sentido.

A pluralidade cultural nessa concepção não pode ser vista como a formação de condomínios de culturas distintas, separadas e isoladas pelo Estado para se manterem distantes, como se diferença fosse sinal de isolamento, justamente pelo que afirmou-se antes, cultura é processo, transformação, junção, fusão e ressignificação, e a cultura de determinado grupo hoje é resultado do dinamismo e do hibridismo em movimento na sociedade. A pluralidade cultural pode ser vista como espaço de troca, de influência, de mistura, inclusive porque foi assim que o processo histórico revelou a dinâmica das culturas. A pluralidade é constitutiva do todo, que se relaciona com outra realidade pelas suas fronteiras, pelas migrações, pelas guerras, pelas trocas comerciais, pelos produtos culturais e pela descendência comunitária.

Homi Bhabha trata dessa questão, ao falar e discorrer sobre entre-lugares e a sociedade de fronteira. Segundo ele, “os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contínua de tradições históricas, ou comunidades étnicas orgânicas - *enquanto base do comparativismo cultural* - estão em profundo processo de redefinição” (BHABHA, 2003, p.24). A cultura não pode ser compreendida apenas como aquela dominante, ou localizada estaticamente numa determinada região geográfica, e, cada vez mais, as vozes dos subalternos, dos subjugados se fortalecem na expressão de suas identidades, eclodindo um mosaico de identidades em convivência tensa e inter-relacionada onde antes havia um Estado monocromático. Num momento em que o pós-moderno é compreendido não como *oposição* ao moderno, nem como *depois* do moderno, mas como uma situação e uma condição epistemológica de *alargamento* do moderno, alargamento este sem uma definição de centro do dominante e legítimo, alargamento *ex-cêntrico*.

Nesse sentido, a fronteira, assim como os migrantes, os refugiados recebem uma atenção marcante de Bhabha, “é nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente”(BHABHA, 2003, p.24). O entre-lugar é justamente o espaço onde mais de uma cultura se faz presente, em transição, em suspensão das normas e regras de uma única cultura específica, originando um processo de mudança e hibridismo cultural, que na verdade é a gênese de toda cultura atual, a hibridização, conjunção de culturas anteriores. É a sociedade de fronteira, onde há uma baixa ordem jurídica-social-estatal, porque é uma região onde uma sociedade dominante vai deixando de ser hegemônica, ou é fronteira entre duas sociedades, ou um processo revolucionário ou de dominação e colonização.

A identidade dos indivíduos e dos grupos não pode mais ser construída apenas pelo viés de classe social, mas também de raça, de gênero, de orientação sexual, de geração, de tradição cultural, e essas identidades são fortalecidas na contemporaneidade pelo esforço de buscar um estranhamento em relação ao constituído, um distanciamento. Esse estranhamento pode ser melhor vivido pelo migrante, estranhamento esse que depois colabora para a luta pela definição de um discurso sobre um determinado grupo, reconstruído pelo choque entre o distanciamento do olhar e a volta ao presente e ao local.

A continuidade, a linearidade da história, a sucessão de acontecimentos do passado em direção ao futuro, a ausência das identidades colonizadas na história oficial cedem lugar a uma explosão do presente, ao mesmo tempo em que o público e o privado da vida social passam a ser relevantes para a percepção do machismo, da segregação, da divisão dos papéis sociais. O espaço do oculto e do íntimo é também o espaço da reprodução das desigualdades, e passa por isso a ser desvelado, “isso resulta em redesenhar o espaço doméstico como espaço das modernas técnicas normalizantes, pastoralizantes e individualizantes do poder e da política modernos: o pessoal-é-o político, o mundo-na-casa” (BHABHA, 2003, p.32). Nos debates sobre o tema da politização da intimidade, aborda-se na verdade não questões específicas de um determinado indivíduo, mas as relações de poder que se reproduzem, socialmente, não no espaço público, da fábrica, da política, mas no espaço da intimidade, no qual o machismo, a opressão e a repressão sexual e de geração se mantêm.

As ações afirmativas, a interculturalidade e o paradigma da diferença

Essas teorias ajudam na conformação de uma discussão de como as políticas de ação afirmativa podem contribuir para a promoção da justiça social, ao lado das políticas

universalistas, e na discussão de como o Estado vem se relacionando concretamente com as demandas da sociedade, e como esse Estado se comporta na correlação de forças colocada na disputa cultural, social e material, na medida em que essa percepção acima nos permite considerar que há hoje uma busca pela cidadania, pela inclusão social ao lado da inclusão simbólica e do reconhecimento de grupo e culturas antes discriminados.

Dessa maneira, quando se questiona sobre os princípios que norteiam as ações afirmativas nas universidades brasileiras, como a UFBA, esses princípios são inspirados ou têm pontos de contato com uma visão de que o Estado e o território nacionais comportam uma população que é heterogênea culturalmente. Apesar do Estado moderno assumir o pressuposto de uma homogeneidade absoluta do ponto de vista cultural e uma neutralidade no tratamento e na aplicação da lei, no modelo liberal de Estado não intervencionista, do Estado minimalista, no Brasil a adoção das ações afirmativas por governos e iniciativas dos poderes legislativo e judiciário implicam em reconhecimento de alguma ordem, ou de diferenças culturais, como língua, cultura, religião; ou diferenças sócio-econômicas, que na prática impedem a igualdade de competição entre os indivíduos; da existência da discriminação consciente e deliberada, o que demanda ação coercitiva, corretiva do aparelho estatal; e também da invisibilidade social e inacessibilidade a espaços de decisão e de prestígio por segmentos sociais.

2.7 A solidariedade social, a justiça e a democracia

O estudo sobre as ações afirmativas, sobre a democratização da educação e sobre o papel da universidade nesse momento histórico, se essa instituição deve ser centro de excelência apenas ou também instituição comprometida com a superação das desigualdades sociais e econômicas, ligada ao esforço de desenvolvimento nacional, deve primar pelo debate sobre como se consubstancia a justiça social na democracia, e como isso está articulado com a solidariedade social. As ações afirmativas surgem num contexto em que grupos sociais lutam por integração e por identidade ao mesmo tempo. Integração para viabilizar a justiça social, a ascensão econômica e social, a possibilidade ocupação de espaços sociais mais valorizados e assim ser reconhecidos socialmente. E a identidade aparece, como Bhabha e Boaventura de Souza Santos pesquisam, na sociedade contemporânea como contraponto à monocultura, à opressão de uma cultura hegemônica e colonialista. Essas duas dimensões estão ligadas à busca da democracia como espaço de efetivação de direitos, como espaço que reconhece os indivíduos como portadores de direitos, na sociedade que deve primar pela solidariedade social, que está em diversos autores para o sentido de integração social, como Durkheim, e para o sentido de fraternidade e respeito às diferenças.

O grande desafio colocado na contemporaneidade para o campo da análise das transformações sociais, após a derrocada do Leste Europeu e do modelo do “Socialismo Real” e da percepção da ineficiência do liberalismo para promover a justiça social, está em analisar e propor mudanças que “impliquem efetivamente em igualdade de liberdade e igualdade de oportunidade de vida” (HELLER, 1993, p. 114). A promoção da justiça social será alcançada com dois valores universais, a *liberdade* e a *vida*, desde que informados pelo valor condicional da *igualdade* e pelo valor procedimental da *racionalidade comunicativa*, com

todos os indivíduos obtendo a possibilidade de exercer a liberdade em igual medida e com as mesmas condições e oportunidades para realizar seus projetos de vida.

Justiça Social

A promoção da justiça social é condição essencial para o fortalecimento dos laços sociais através de uma reciprocidade generalizada, aquela em que as trocas são totais e não há um cálculo das partes envolvidas. O dar, o receber e o retribuir se dão com generosidade plena nessa situação de *reciprocidade generalizada*, com um altruísmo que fortalece a solidariedade social e a coesão social (MAUSS, 1974; DURKHEIM, 1989). Nas sociedades complexas da modernidade, sociedades urbanas e industriais, com elevado grau de especialização e consolidação das instituições, com as trocas sociais se dando no mercado e no espaço público institucional social, essa reciprocidade generalizada (solidariedade social e coesão social) se consubstancia na justiça social. Nessa situação, a justiça social favorece a coesão social, através da generosidade plena e do altruísmo, e quanto mais uma sociedade está coesa, com os indivíduos exercendo seus papéis sociais com satisfação de estar integrados, maior será a felicidade, o sentimento de pertença a essa sociedade e a confiança. Confiança em inglês pode ser *Confidence*, uma confiança depositada e atribuída a todo um corpo social, ou *Trust*, confiança nas pessoas numa relação mais interpessoal. Assim, em sociedades com reciprocidade generalizada, há elevados níveis de *Confidence* e *Trust*.

Nas sociedades menos complexas, a solidariedade é mais mecânica e as trocas se dão pelo dom (que é o mesmo que *doação*); nas sociedades mais complexas, a solidariedade é orgânica, o mercado é o lugar das trocas econômicas e as instituições políticas tornam-se o lugar das trocas políticas. Mas tanto em uma como em outra pode haver reciprocidade

generalizada, balanceada ou negativa, sendo que nestas duas últimas não há altruísmo e generosidade plena. Há um cálculo dos ganhos nas trocas sociais e até uma relação de desconfiança e tentativa de explorar ou obter vantagens sobre o outro em situações de reciprocidade balanceada ou negativa.

Uma sociedade, por esse paradigma de análise, está mais coesa, com maior chance de se manter e progredir se apresentar elevados graus de reciprocidade, que gerem *Confidence*, e se tiver uma cultura política mais voltada para a participação social, para cuidar das coisas públicas, ou *res publica*, no caso das sociedades modernas e complexas. A sociedade brasileira apresenta graus diferenciados de reciprocidade, de *Confidence* e *trust* e de participação política cidadã. A cultura política do patrimonialismo, do paternalismo e do coronelismo se apresenta mais forte nas áreas de colonização do passado escravocrata, que eram voltadas para a exportação de matérias primas, nas áreas que foram mais engajadas no pacto colonial, do tráfico de escravos e numa estrutura patriarcal de elevado grau de opressão e subordinação.

A cultura política da participação cidadã conseguiu se expandir em áreas de maior desenvolvimento capitalista e de colonização para povoamento, mais nas regiões Sul e Sudeste do país (IVO, 2001). A cultura cidadã se expressa pela autonomia política, através da procura aos políticos representantes para fazer reivindicações e sugestões para a coletividade e não para fazer pedidos individuais. A separação entre o espaço público e o espaço privado se delineia numa cultura política cidadã, com graus mais elevados de *Confidence* e coesão social, e diminui em sociedade em que o espaço do bem comum, da autonomia do sujeito e da participação autônoma não se desenvolveu muito.

Outro aspecto que fortalece os laços sociais e a coesão da sociedade, estimulando a reciprocidade generalizada e consolidando a justiça social está na capacidade do Estado moderno em regular e mitigar a desigualdade e a exclusão e na capacidade dos movimentos sociais em reivindicar e fazer com que seus pleitos de integração e identidade sejam aceitos pelo Estado e pela sociedade como um todo (SANTOS, 1995). A justiça social é fundamental para estabelecer a confiança nas instituições, para elevar o grau de envolvimento cívico dos cidadãos nos negócios públicos. O distanciamento das instituições e a procura por soluções particulares e à margem da sociedade aumentam quando as instituições não respondem aos anseios populares de justiça, distribuição de renda, criação de empregos, abertura democrática, serviços públicos de qualidade.

A exclusão e a desigualdade

O Estado moderno, para Boaventura de Souza Santos, se notabilizou pelo procedimento de massificação e imposição de uma cultura sobre as demais dentro de cada território, tendo a escola como um dos elementos fundamentais para o processo de aculturação, que implicava na adoção de um padrão único de língua, de história nacional (que foi a história dos vencedores no processo de constituição de um determinado Estado), de relações de troca e de normas e condutas. E essa imposição se dava pela desigualdade e pela exclusão.

No âmbito de cada território nacional ou no ambiente transnacional, o capitalismo moderno foi se estabelecendo com desigualdades e com exclusões. A desigualdade é a situação em que os indivíduos ou grupos estão assimilados no sistema, mas numa relação de hierarquia e de subalternidade. Na exclusão, os indivíduos e grupos, que podem ser classes

sociais, grupos étnicos, de opção sexual ou de gênero, estão fora da sociedade, e passam por um processo de estigmatização, de expulsão ou de extermínio. Enquanto que a desigualdade se dá mais no âmbito econômico, com a exploração e apropriação de riqueza de forma a subalternizar um determinado grupo (análise mais marxista), a exclusão se compõe de aspectos mais culturais (análise mais foucaultiana), são os negros, as mulheres, as crianças, os criminosos, os “loucos”, os de sexualidade policiada, os índios, os imigrantes, enfim, o *diferente*.

A relação da Europa com as suas colônias na América foi primeiro de exclusão, com o extermínio dos habitantes originais da terra, para depois ser de desigualdade, com relações de escravidão, afinal os escravos estão inseridos no processo de produção, numa relação de desigualdade que é a mais forte e extremada de todas, e nessas relações de desigualdade os escravos foram os responsáveis pela produção da riqueza que era apropriada pela elite local e pela elite da metrópole. As relações Norte-Sul, entre as metrópoles europeias e as colônias americanas, se caracterizaram, segundo Santos (1995), pela desigualdade, enquanto as relações Leste-Oeste se caracterizaram pela exclusão, através do estranhamento e da estigmatização da realidade do Oriente pelo Ocidente, seja da estigmatização das culturas orientais, do “perigo soviético” ou da demonização da cultura islâmica no período mais recente.

Ao Estado caberia garantir um nível mais ameno e negociado de exclusão e de desigualdade para se legitimar. Santos (2002) exercita uma abordagem diferente da de Durkheim, pois enfatiza mais o conflito e menos o consenso, mas ele identifica bem o movimento que o Estado tem que fazer para se reproduzir e garantir a coesão social, especialmente no que se refere ao aspecto da subalternidade e da relação de hierarquia. A

transição de uma situação de desigualdade para uma de exclusão e a combinação destas duas formas num mesmo contexto podem ser observadas. Os mexicanos ao participar do mercado de trabalho nos Estados Unidos são deslocados em grupo para trabalhos mais desqualificados e estão passando para uma situação de desigualdade com referência étnica. Os índios sulamericanos passam de uma situação de exclusão pelo extermínio e pela assimilação para uma situação de desigualdade por terem seus saberes sobre plantas e substâncias das florestas contrabandeados para indústrias do primeiro mundo (SANTOS, 2002).

A nosso ver, esse exemplo de Santos bem pode ser tomado ainda como exclusão, pois os índios permanecem à margem do sistema de produção capitalista, sem nenhum ganho econômico. Os negros e as mulheres estão sendo cada vez mais assimilados no mercado de trabalho, mas com salários menores que os salários dos homens. Assim, as mulheres e os negros estão integrados, mas em desigualdade. É necessário para o Estado nacional discriminar aquelas exclusões que podem passar à categoria de desigualdade, com socialização ou ressocialização, daquelas que devem se manter na exclusão.

2.8 O imperativo categórico da pós-modernidade e as políticas afirmativas na educação superior

Os Estados têm a intenção de se manter, se reproduzir, e é necessário dividir, cooptar e se legitimar frente aos grupos sociais que passam por situações de desigualdade e exclusão. Mas esse movimento do Estado, que abre espaços e formula políticas públicas, também é resultado de pressões dos movimentos sociais que contestam e se colocam a favor de justiça social. Na modernidade não há mais contestação ao valor da justiça, compreendida como igualdade de oportunidade de vida e igualdade de liberdade, e muitas vezes a população, ou

grupos sociais específicos, colocam em sua pauta a necessidade do Estado promover a justiça, implementando políticas públicas universalistas e, mais recentemente, afirmativas. Os movimentos sociais e vários intelectuais fazem uma análise sobre a adoção exclusiva das chamadas políticas universalistas para promover essa justiça social, defendendo políticas de ação afirmativa como estratégia também de diminuição das diferenças sociais.

2.8.1. Discriminação e políticas afirmativas

As políticas universalistas procuram assimilar todos os grupos, que têm diferenças e histórias de vida diferentes, de uma mesma maneira, muitas vezes reproduzindo as desigualdades de fato, tratando os diferentes como iguais. A igualdade de direito não garante a igualdade de fato, sendo necessária a aplicação de políticas que reconheçam e valorizem as diferenças, para efetivamente promover a igualdade de oportunidade na vida. Santos propõem um “novo imperativo categórico que deve presidir a uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: temos o direito de sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1995, p. 41). Esse imperativo categórico impõe a vigência de políticas afirmativas, que reconheçam o diferente, e promovam a reparação de grupos socialmente e historicamente excluídos ou discriminados, e de políticas universalistas, que se voltem a promoção de um mínimo de direitos sociais, econômicos, culturais a todos indistintamente.

Segundo Gomes (2001), além da discriminação legítima (que são as ações afirmativas) e da discriminação intencional, há a *discriminação por impacto desproporcional ou adverso*, que se reveste de importância, pois se trata da forma mais poderosa e permanente de

manutenção da discriminação. Esta não necessariamente é de caráter intencional, deliberado, planejado, muitas vezes há procedimentos administrativos e legais ou normativos de órgãos públicos e de empresas que acabam por reproduzir a desproporcionalidade no acesso aos bens materiais, aos postos de trabalho, aos espaços de poder e usufruto de resultados econômicos na sociedade. Isso ocorre quando uma determinada norma, instituída de forma aparentemente “neutra”, estabelece um mecanismo igual de seleção ou acesso, mas reproduz uma desigualdade de fato pela situação historicamente constituída de desigualdade na preparação dos indivíduos para ocupar essas posições.

Pode-se afirmar que as ações afirmativas são uma tentativa justamente de combater as discriminações intencionais e também as de impacto desproporcional, na medida em que há necessidade de coibir as ações intencionais de discriminação e os efeitos de toda uma história de desigualdade de oportunidades que geram uma sociedade de indivíduos que não têm igualdade de oportunidades na competição e no mercado. A sociedade em que o mercado é disputado por indivíduos e por grupos em situação de isonomia é uma abstração, uma criação ideal que tem apenas a função de manutenção de privilégios e de desigualdade de fato no mercado.

Outra categoria de discriminação, a *discriminação na aplicação do direito*, ao nosso ver é muito aproximada da de efeito desproporcional, pois não tem na sua formulação uma intencionalidade explícita de discriminar, excluir ou estigmatizar nenhum grupo social, mas são os seus resultados que e conduzem a uma interpretação de que seu funcionamento operou dentro de uma discriminação. Apesar de haver uma formulação de Gerald Ghunter de que pode haver um “ânimo discriminatório”, esse é muito difícil de identificar, e deve-se ater aos

resultados, aos dados encontrados no acesso ao mercado de trabalho, ao ensino superior ou a outros bens para averiguar se o resultado da aplicação de uma lei foi discriminatório.

A *discriminação de fato* é uma tipologia que procura caracterizar a postura de dirigentes e formuladores de políticas públicas que não compreendendo a existência de desigualdades e discriminações, ou inconscientes de seu próprio racismo, perpetuam essa situação pela simples falta de ações para corrigir a situação social de fato. A *discriminação manifesta ou presumida* é aquela que pode ser detectada por disparidade estatística, observando-se as diferenças de situação dos grupos sociais no acesso aos direitos sociais, fundamentais básicos (GOMES, 2001).

Evidentemente que essa tipologia é coincidente nos casos analisados, uma discriminação de efeito desproporcional pode ser uma discriminação de fato, pois carece de intencionalidade em caráter manifesto, observável nos dados estatísticos, mas elas nos servem para exercitar as maneiras apropriadas da percepção das diversas formas de discriminação, muitas vezes encobertas pelo mito da “democracia racial”. O combate a essas categorias de discriminação concorre para o fortalecimento da coesão social, para a solidariedade e a reciprocidade generalizada e para uma legitimação das instituições sociais, da mesma forma que contribui para o fortalecimento da participação cidadã, na medida em que legitima as instituições e fortalece a percepção de que a atuação no espaço público em busca da cidadania e do bem comum é fundamental e produz resultados. O reconhecimento dessas discriminações e a sua superação por outro lado coincide com o imperativo categórico da pós-modernismo de Boaventura de Souza Santos, da afirmação da igualdade para corrigir injustiças e reconhecimento das diferenças quando há o risco de destruição das identidades.

2.8.2. Discriminações positivas

As discriminações positivas, também chamadas aqui de políticas de ação afirmativa, devem contribuir para o aumento da *Confidence* e da *Trust* numa sociedade, através do reconhecimento das diferenças e da necessidade de integração à sociedade de grupos excluídos ou da diminuição das desigualdades.

As propostas de políticas de ação afirmativa ou discriminação positiva não são novidades no Brasil contemporâneo. A proposta de Bolsa Escola que começou a ser implementada na década de 1990 pelo Governo do Distrito Federal e que em 2001 tornou-se parte da Rede de Proteção Social do Governo Fernando Henrique Cardoso é um exemplo de tratar diferentemente os desiguais. As crianças de famílias muito pobres devem ter um subsídio do Estado para se manter na Escola, pois não é condição suficiente para sua freqüência às aulas a criação de escolas públicas e gratuitas de nível fundamental ou médio. Uma bolsa de renda mínima associada à freqüência escolar deve existir para garantir a permanência da criança na instituição escolar e para evitar que essas crianças e jovens continuem no mercado de trabalho para complementar a renda familiar. A escola universal é importante, mas não é suficiente para manter todos nela nem garantir o aprendizado dos alunos de estratos sociais mais pobres.

O programa de renda mínima, sancionado recentemente pelo Governo Federal já em 2004, é outro exemplo de política de ação afirmativa, pois entende que uma igualdade de condições para exercer a liberdade deve ser assegurada por um rendimento mínimo a todo cidadão, independentemente de estar empregado formalmente ou não.

Desde o ano 2001, o Ministério do Desenvolvimento Agrário do Brasil aplica uma explícita política de ação afirmativa, ao estabelecer um percentual mínimo de negros a ser empregado em qualquer licitação efetuada pelo Ministério na contratação de empresas. O Ministério do Trabalho lançou em 2003 o Programa do Primeiro Emprego, que se propõe a estimular as empresas a contratar jovens, como aprendizes, estagiários ou efetivados, por compreender que essa faixa etária é a mais numerosa no Brasil, apresenta os maiores índices de desemprego (são 30% de jovens desempregados contra a média nacional de 14%) e é a faixa etária e grupo social mais efetivamente recrutada pelo crime organizado do narcotráfico. Há, como foi exposto anteriormente, políticas de ação afirmativa de caráter social e econômica (renda mínima), de caráter social ligado ao educacional (Bolsa Escola e atualmente Bolsa Família), de promoção de segmentos a ocuparem vagas no mercado de trabalho, como os negros e os jovens, e todas elas são legitimadas pela compreensão de que a igualdade de oportunidade se alcança com o tratamento diferenciado aos grupos sociais diferentes, dentro da percepção de Santos de ser diferente quando a igualdade descaracteriza e garantir a igualdade quando a diferença inferioriza, estimulando a integração social.

As discriminações positivas para o ingresso nas universidades

As propostas de políticas de ação afirmativa e discriminação positiva para o ingresso nas universidades brasileiras têm sido adotadas em algumas instituições universitárias, e há o pleito de amplas parcelas do movimento negro para que essas reservas de vagas para ingresso nas universidades sejam adotadas como uma política do governo atual. O Ministro da Educação reconhece a importância e a validade desse pleito, e enviou um projeto de lei ao Congresso Nacional propondo que 50% das vagas nas universidades públicas sejam reservadas para estudantes de escolas públicas, sendo que dentro desse montante deve haver

uma representação de todos os grupos étnicos de cada Estado na proporção encontrada na população estadual. Essa proposta tem o interesse de garantir a presença de grupos socialmente desfavorecidos nas universidades, especialmente os afrodescendentes, ao mesmo tempo em que afirma que a regulamentação desse instrumento legal será através dos fóruns de cada instituição, respeitando-se a autonomia universitária.

O programa Diversidade na Universidade foi criado em 2002 como resposta à pressão dos diversos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, que pleiteavam mudanças no acesso ao ensino superior. Foi uma política pública gestada para dar resposta a uma pressão da sociedade pelo Estado, que naquele momento não aceitou a proposta de cotas de negros nas universidades, mas pode ser pesquisado como modalidade de política de ação afirmativa, pelo enunciamento dessa intenção nas propostas do projeto.

O Programa Diversidade na Universidade também se inscreve como política de ação afirmativa ao afirmar que seu objetivo é realizar estudos e pesquisas para permitir ao ensino médio a adoção de práticas pedagógicas e programas que estimulem a entrada de grupos socialmente desfavorecidos, como afrodescendentes, índios e outros grupos. O apoio que o Programa oferece a cursos pré-vestibulares populares, ligados a organizações não governamentais (ONGs), movimentos e associações é justificado pela presumida aprovação de muitos dos alunos destes cursos nas universidades e para estabelecer pesquisas nessas experiências sobre sua suposta capacidade de elevar a auto-estima das pessoas dessas grupos e prepará-los ao vestibular.

O acesso às universidades é visto como a alternativa de ocupação de espaços institucionais, profissões de prestígio social, com remuneração elevada, e postos de comando

na sociedade. Grande parcela do movimento negro compreende que a melhor forma de romper com a exclusão da maioria dos negros e diminuir a desigualdade de outros tantos se dará pelo acesso à Educação Superior. O resgate da história dos negros no Brasil reforça essa tese. Nos cinco séculos de historiografia inaugurada com a chegada e conquista dos portugueses, quase quatro séculos se deram com a escravidão, primeiramente dos indígenas e posteriormente dos negros trazidos da África. O término da escravidão não foi acompanhado de políticas reparadoras ou de integração à sociedade, o que significou em muitos casos a passagem de uma situação de desigualdade (SANTOS, 1995) na escravidão, para a situação de completa exclusão.

Nem antes ou depois se deu a concessão de terras aos negros, o seu acesso à educação pública ou qualquer política de reparação que permitisse a assimilação dos negros ao capitalismo iniciante no Brasil. Logo após a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, passa a haver uma política de estímulo à imigração europeia ao Brasil, para trabalhar na cultura do café em São Paulo, ou para a ocupação de terras na Região Sul. Nessa região, com a doação de terras e a possibilidade de gerir de forma cooperativa ou em minifúndios, a população imigrante teve estímulo muito maior do que os negros trazidos à força da África, e puderam utilizar sua tecnologia, preservar sua cultura, contar com apoio governamental, chegando com um nível educacional e associativo muito maior do que na situação a que foram relegados os negros recém libertos.

O INEP divulgou em 1999 (MEC-INEP, 1999) o censo escolar anual, que indicava que apenas 1,5% dos estudantes universitários eram negros, e que a escolaridade de brancos e negros estava aumentando, mas a diferença entre os dois grupos se mantinha. Como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou que 45% da população

brasileira é composta de afrodescendentes, negros ou pardos (40,11% de pardos e 4,9 % de negros), houve a denúncia de que as políticas universalistas de ampliação da educação pública do nível básico para todos e a ampliação do número de vagas nas universidades públicas e particulares não foram suficientes para promover a inclusão do negro ou do afrodescendente nas universidades.

A situação atual de ausência do negro dos cursos universitários prejudica a visualização do negro em postos de trabalho e de comando na sociedade e rebaixa a autoestima das pessoas afrodescendentes, que acabam por não se reconhecer como capazes de ascender a esses postos, além de vedar o acesso aos empregos melhor remunerados.

A política assimilacionista do Estado brasileiro, que impõe uma cultura, uma forma de ver, sentir e pensar o mundo, deixa as culturas afrodescendente e indígenas esquecidas ou estigmatizadas, e tem como resultado a manutenção da desigualdade na ocupação de postos na sociedade moderna. Sabemos que há um processo de certificação social executado pelo sistema educacional, que confere a autorização a ocupar postos de comando na burocracia estatal e no mercado de trabalho, e se o sistema educacional seleciona na sua interação com o meio social, os indivíduos pertencentes a apenas uma determinada classe social ou grupo social para ocupar posições privilegiadas, as posições historicamente construídas desses grupos privilegiados estão preservadas. Há outros meios menos formais de discriminação e manutenção de desigualdades que a escola, como o acesso e as promoções dentro das empresas no mercado de trabalho (discriminação de efeito desproporcional, discriminação de fato, discriminação manifesta).

A invisibilidade do negro na sociedade: o caso da mídia e das carreiras de prestígio social

Há claramente uma situação de “invisibilidade do negro” nos meios de comunicação de massa, com os modelos de moda, atores de novela, de cinema, apresentadores de TV, o que nesse caso é discriminação intencional. Geralmente o negro se encontra ausente dessa atuação profissional midiática, e quando está presente se limita a representar papéis subalternos na escala social, reforçando o estigma de posição social precária ou hierarquicamente inferior, como empregadas domésticas, motoristas e porteiros de prédios.

A falta de visibilidade pública e a visibilidade subalterna dos negros nos fazem perceber de que forma a desigualdade na participação econômica dos negros no Brasil (pois o negro está inserido majoritariamente de forma subalterna no mercado de trabalho) se associa com a exclusão simbólica de sua imagem social no espaço virtual. Os meios de comunicação de massa são responsáveis pelo acesso à informação e à cultura da ampla maioria da população brasileira, e também contribuem na formação da cultura nacional, dos valores, da auto-imagem e da auto-estima.

Um determinado grupo social que sempre está ausente, ou está presente de forma restrita ou estigmatizada, passa pelo processo indicado anteriormente por Santos de imposição de apenas uma cultura num determinado Estado em detrimento das demais culturas. A ausência dos negros nas universidades tem a dupla consequência de evitar a participação desses grupos no acesso ao consumo de bens materiais e de privar um grupo social de se identificar com representantes seus em posições de comando ou valorizadas socialmente,

reforçando uma auto-imagem depreciada. A presença de negros em profissões graduadas permite uma imagem social positiva de reforço do referido grupo social.

Cotas

Por todos esses argumentos de ascensão social e visibilidade pública, as cotas surgem como reivindicação desses movimentos sociais. As cotas nos Estados Unidos a partir da década de 1960 também figuram no quadro de justificativas de que apenas políticas de ação afirmativa e discriminações positiva servem para superar deficiências das políticas universalistas, uma vez que, para esses movimentos, não há indicação de que apenas políticas dirigidas para todos os indivíduos indiscriminadamente, de caráter universalista, possam reverter a desigualdade e minorar a exclusão.

2.9 Discriminações positivas e políticas universalistas

Entendemos que de forma geral as políticas dirigidas a alguns grupos são necessárias para complementar e fortalecer as políticas universalistas. As desigualdades no Brasil têm um caráter complexo, são ao mesmo tempo desigualdades de classe, de cor de pele, de gênero e de região geográfica. O rendimento per capita do brasileiro varia por região geográfica, na região Sudeste era de R\$ 273,00 mensais em 1999, enquanto na região Sul era de R\$ 313,30 mensais e no Nordeste era de R\$ 144,90 (Ver Tabela 1-Anexo A). Isso é explicitamente um problema regional, que é acompanhado por desníveis em qualidade dos serviços públicos, oferta de emprego, oportunidades.

As pesquisas do IBGE também indicam que na década de 1990 a escolaridade média dos negros duplicou, mas os rendimentos não se alteraram. Essas mesmas pesquisas indicam um aumento substancial da participação feminina no mercado de trabalho, mas as mulheres ganham em média 70% da renda dos homens. Esses dados comprovam também que o problema não é exclusivamente educacional, pois há variáveis de cor de pele e gênero que impedem que negros e mulheres ganhem tanto quanto homens brancos quando executam a mesma função e com a mesma escolaridade. Essa pesquisa indica que o problema da desigualdade não é exclusivamente social, implicando também as variáveis de cor e gênero.

As políticas de ação afirmativa ou discriminação positiva podem ser de caráter sócio-econômico, étnico, geracional, de gênero, voltadas a portadores de necessidades especiais, e podem ter superposição entre si ou não. No caso das mães que desejam trabalhar, é imperativa a criação de creches e pré-escolas de tempo integral para permitir o trabalho feminino; nas delegacias de mulheres é essencial ter um serviço de colocação ou recolocação da mulher agredida no mercado de trabalho ou o pagamento de um subsídio para que ela possa sair da casa em que é agredida; caso contrário ela não terá condições de romper com o cônjuge e o evento violento se repetirá. Trata-se de duas discriminações positivas que não podem ser suprimidas ou substituídas por nenhuma outra, precisam existir como ações específicas para o gênero feminino e são diferentes de políticas de caráter sócio-econômico. Trata-se então de um caso em que não há superposição dos dois tipos e as duas políticas devem existir.

Parece-nos que na educação em geral e na educação superior em particular a melhor forma de garantir a igualdade de oportunidade de vida para todos e a igualdade de liberdade para todos está em dois aspectos. Em primeiro lugar implementar políticas do Estado do Bem Estar Social, ou do Welfare State, do modelo escandinavo (ESPING-ANDERSEN, 1991).

Somente uma educação pública, gratuita, de qualidade e de massa, em que tanto os setores das classes trabalhadoras quanto das elites econômicas tenham acesso e se sintam bem atendidas nesse sistema, poderá a médio e longo prazo mudar a situação de atraso social, educacional e econômico no Brasil, ao lado de outras iniciativas. Há muito poucos jovens de 18 a 25 anos na Educação Superior, cerca de 9% apenas, e somente com uma forte expansão do setor público poderá garantir uma reversão desse quadro. O programa REUNI agora aponta nessa perspectiva de expansão estimulada do setor público.

Colocamos a qualificação de “educação de massa” porque já houve um momento em que a educação pública no Brasil era de melhor qualidade, mas se restringia a atender os filhos da elite, com uma imensa maioria das crianças e jovens permanecendo excluídos da escola. A escola, para ser de qualidade, precisa de pesados investimentos públicos, e será preciso aumentá-los ainda, embora tenha sido bastante elevado o investimento em educação nos últimos anos. O professor brasileiro de educação básica é dos que têm menor remuneração no mundo, segundo a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e somente com remuneração atraente será possível trazer e manter bons profissionais e viabilizar um magistério de qualidade. Já há hoje escolas em quantidade suficiente para atender à demanda de alunos e já há quase uma universalização do atendimento do nível fundamental, quase 98% das crianças de 7 a 14 anos estão na escola.

Hoje o desafio é o de construir a qualidade da educação fundamental e média públicas, assegurar a ampliação do atendimento do ensino médio, criar as condições para a ampliação do tempo dos alunos na escola com um sistema de tempo integral, fortalecer o programa do livro didático, mudar a cultura interna de gestão escolar, intensificar uma cultura de

participação da comunidade na escola, através dos conselhos escolares e dos conselhos de fiscalização do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), dentre outros. Todas essas são políticas de caráter universalista.

Em segundo lugar, ao lado da escola de amplitude de massa e de qualidade, deve haver a garantia de políticas afirmativas de caráter sócio-econômico e étnico para garantir a igualdade de oportunidade para freqüentar o sistema. No caso do Brasil, em que os negros estão concentrados nos segmentos sociais mais desprestigiados, as ações afirmativas de caráter sócio-econômico garantem o atendimento do grupo dos afrodescendentes. Entretanto há aí outro viés, o do reconhecimento social desse grupo, o que motiva a adoção de ações de caráter étnico.

O levantamento da reivindicação por reserva de vagas nas universidades para afrodescendentes permitiu uma intensificação e uma amplitude do debate sobre o mito da democracia racial no Brasil, debate esse que já existia, desde a década de 1930, com a Frente Negra Brasileira, mas agora é feito de forma mais intensa nos meios de comunicação de massa. E as respostas negativas à proposta de reserva de vagas não se concentravam no debate sobre a necessidade de democratização do acesso nem se propunham a buscar alternativas de inclusão para os segmentos socialmente excluídos, pois os negros estão estatisticamente fora da Educação Superior como as pesquisas indicam. As respostas se concentravam na argumentação de que no Brasil não haveria discriminação racial, mas apenas social.

Como consequência, passou a haver um debate sobre a existência ou não do racismo no Brasil, sobre a existência de privilégios ou sobre a composição étnica da sociedade e a auto-estima desse grupo social afrodescendente. Embora possa haver controvérsias sobre a

maior efetividade de reserva de vagas para estudantes com critério sócio-econômico, como aqueles egressos de escolas públicas, ou de afrodescendentes, o debate sobre as cotas para negros permitiu a presença no espaço público da sociedade brasileira da discussão sobre a identidade do negro no Brasil, sobre o mito da democracia racial no país e os processos discriminatórios, além da busca da auto-estima desse grupo social. Nesse sentido, a reserva de vagas, independente de sua implantação isoladamente ou em conjunto com a reserva por critério de ser egresso de escolas públicas, contribui para a mudança da cultura política brasileira e dos valores na sociedade.

A visão reprodutivista da escola

As políticas universalistas de ampliação das instituições e das vagas de Educação Superior e as políticas afirmativas teriam efeito limitado no meio social segundo alguns autores, e mesmo que fossem implantadas em combinação teriam efeito limitado. Há dois tipos de estudos em educação que sugerem que a mesma não pode estar fora da realidade, ela interage e depende da realidade social que a circunda.

Há o trabalho de Bourdieu e Passeron (1982), “A Reprodução”, que indica que a escola seleciona as pessoas com o capital cultural da classe dominante para ascender aos níveis superiores da hierarquia escolar e social. Não é possível pensar que a escola coloca todos os alunos em igual condição de competir no mercado de trabalho se há alguns que já obtêm na família e na classe social um capital cultural dominante que será valorizado na escola, enquanto outros terão um capital cultural que não será selecionado pela escola.

Há também o relatório de Coleman (1), que afirma que a escola tem eficácia limitada no aprendizado e no sucesso dos indivíduos, e que este sucesso dependeria mais da família, do meio social e do capital cultural, social e simbólico adquiridos pela vivência anterior e paralela à escola:

Os resultados dessa pesquisa apontaram que as diferenças de desempenho eram explicadas em maior medida pelas variáveis sócio-econômicas do que pelas intra-escolares. Mostraram, ainda, que o desempenho de crianças de menor nível sócio-econômico que freqüentavam escolas cuja clientela era relativamente homogênea era pior do que o de crianças de mesmo nível sócio-econômico que freqüentavam escolas com clientelas mais heterogêneas.¹ Em termos de orientações para as políticas educacionais americanas, as conclusões do Relatório Coleman levaram à valorização de ações de educação compensatória e indicaram a necessidade de remanejamentos que visassem garantir uma espécie de equilíbrio multirracial e multicultural entre as escolas. Em termos de visão geral de Educação, as conclusões do Relatório Coleman reforçaram as críticas à Teoria do Capital Humano e à visão do papel redentor da educação (BONAMINO; FRANCO, 1998)

A polêmica é longa sobre a capacidade de transformação da escola, de seu caráter de reguladora social, de reprodutora, de instituição de aculturação social ou de libertação. Mas nos detemos a apenas assinalarmos aqui a percepção de que a escola não é isolada do social, ela está submetida às condições sociais, políticas e ideológicas, assim como às políticas públicas. A escola está também submetida à sua cultura interna e às condições socioeconômicas dos seus usuários, e no Brasil não é possível pensar em mudar a escola sem mudar a sociedade, numa relação de interdependência. Apenas com a elevação dos rendimentos econômicos da população e de maior inclusão social no trabalho será possível transformar os lamentáveis índices brasileiros de avaliação escolar, repetência e evasão.

Apesar de verificarmos atualmente o aumento da renda da população, torna-se necessário ter uma política de renda mínima ligada à freqüência à escola, nos moldes do

¹ A pesquisa que gerou o Relatório Coleman foi uma exigência da Lei dos Direitos Civis. Apesar de a pesquisa focalizar prioritariamente nas questões de raça, cor, religião e nacionalidade, seus instrumentos captavam também outros aspectos relacionados com nível sócio-econômico.

programa bolsa escola e atualmente do programa bolsa família, para que as desigualdades de fato no campo da sociedade não impeçam a igualdade de liberdade de ir à escola e a igualdade de oportunidade de vida daqueles filhos de famílias que são obrigados a deixar os estudos para trabalhar. Essa é uma discriminação positiva que leva em consideração a renda das pessoas.

Essa visão reprodutivista da escola não deve ser absolutizada, mas deve ser assinalada para a percepção da inserção social da escola que condiciona o acesso, a permanência e a aprendizagem nessa instituição. O debate sobre políticas universalistas e afirmativas é importante, mas essas são políticas condicionadas pelo entorno da sociedade, pelas suas circunstâncias.

As cotas como política pública combinada à expansão do sistema

O Censo Escolar de 2006 do INEP-MEC informa que hoje efetivamente apenas 10% dos jovens de 18 a 24 anos estão na Educação Superior. A Argentina apresenta percentual próximo de 40%. Venezuela, Uruguai e Costa Rica têm pouco mais de 30%. O Peru tem mais jovens em suas universidades que o Brasil, e juntamente com o Chile apresenta 20% de seus jovens nas universidades. O Brasil só se compara com Nicarágua, Honduras, México e Paraguai. Na Europa a situação é a seguinte: a França tem cerca de metade dos Jovens de 18 a 24 anos nas universidades; Espanha e Holanda têm por volta de 40%; Suécia, Itália e Alemanha têm aproximadamente 35%; Bélgica e Suíça, Reino Unido e Portugal tem em torno de 30%. No Japão cerca de 30% dos jovens são universitários, assim como em Israel. A Austrália ultrapassa os 40%, e os Estados Unidos têm a melhor taxa: 75%. Contribui para isso

o sistema de “*Colleges*” norte-americanos, que admitem muito mais gente do que as universidades tradicionais (CATANI, 2001).

Esses dados indicam a necessidade da ampliação da rede de ensino superior, e que deve ser pública para atender à imensa maioria dos jovens que não têm condições de pagar as mensalidades das faculdades particulares. A comparação da situação brasileira com a de outros países permite a percepção de como o próprio desenvolvimento econômico fica limitado pela pouca presença de profissionais de nível superior no país.

As políticas universalistas e de ação afirmativa não são excludentes, mas podem ser combinadas. É necessária a expansão do sistema para que 30% dos jovens brasileiros tenham acesso à educação superior até 2010, cumprindo o estabelecido pelo Plano Decenal de Educação. As políticas afirmativas não são incompatíveis com a expansão do sistema.

Diferenciação, Auto-referência, Reconhecimento e as cotas no Brasil

Estamos numa fase de fortalecimento dos novos movimentos sociais, e o movimento negro vive nos últimos 50 anos os fenômenos da diferenciação, da auto-referência e do reconhecimento, ainda segundo Santos (1995). Um determinado grupo social estigmatizado ou assimilado, com sua cultura e seus traços suprimidos por uma política de Estado, passa por um processo de diferenciação num primeiro momento de sua organização e fortalecimento. Depois cria uma reflexão, uma identidade a partir de uma auto-imagem e busca um reconhecimento da sociedade de suas singularidades, de suas demandas e de suas contribuições ao todo social.

Assim, observamos em vários discursos dos ativistas do movimento negro que talvez o principal objetivo desses movimentos não seja, pelo menos não exclusivamente ou principalmente, o acesso à universidade, mas que as pessoas se auto declarem como negras ou afrodescendentes para terem acesso às cotas, contrariando uma tradição do racismo brasileiro de “fazer uma embranquecimento” dos indivíduos, tornando-os sempre mais claros “nas conversas cotidianas” e dividindo-os numa gradação de inúmeras cores (como as utilizadas no censo do IBGE) espalhando num continuum de cores uma identidade que seria mais forte se fosse assumida coletivamente. “Separar o eu do outro, entre o nós e o resto... só que, ao contrário do processo de exclusão, o outro assume-se como eu e a inversão da separação, longe de ser imposta, é uma conquista” (SANTOS, 1995), esse processo define bem a diferenciação.

As cotas então se efetivam como uma estratégia da diferenciação e da assunção do negro, enquanto negro, e nesse caso a estratégia da luta pelas cotas para negros na universidade está proporcionando uma contribuição muito grande à sociedade brasileira ao estabelecer o debate sobre a existência ou não do racismo, qual o tipo de racismo que há no Brasil e quem são os negros no Brasil.

A criação de uma identidade é o momento da **auto-referência**, mas a luta pelas cotas também é uma busca do **reconhecimento social**, por meio da necessidade de reparação, justa em nosso entender, pelos séculos de escravidão e de política do Estado, assimilacionista em alguns momentos e excludente em outros. As cotas são uma política pública que também passam a ser um reconhecimento social.

A política pública da reserva de vagas nas universidades (as cotas) promove a democratização do acesso ao lado das medidas universalistas de forte expansão da Educação Superior, especialmente do setor público; paralelamente a outras políticas afirmativas no âmbito da educação em outros níveis, como o subsídio para as famílias manterem suas crianças e jovens nas escolas; e a transformação social mais ampla que precisa ocorrer na sociedade. Por fim, os critérios de acesso à educação superior não devem estar dissociados de mecanismos de permanência nesse nível, deve haver uma política de assistência estudantil para garantir a permanência nas universidades. Há a necessidade da transformação completa da qualidade da educação básica e da própria concepção e estrutura da educação superior pública, que precisa atender à demanda social por essa modalidade de educação. Uma nova reforma universitária que mantenha o caráter público e gratuito, mas que siga uma tradição reformista da social-democracia escandinava pode ser um norte mais integrador para a sociedade brasileira.

O reconhecimento social se dá pelas medidas de discriminação positiva na Educação e em outros campos. Entendemos que no mercado de trabalho e nos meios de comunicação de massa é fundamental existirem cotas para afrodescendentes. Apesar dos meios de comunicação de massa serem uma concessão pública e, em última análise, o serviço de rádio-difusão ser de interesse público, pois irradia informação, cultura e ideologia, o controle social sobre os meios ainda está sendo pensado e aprimorado. Há um movimento na sociedade civil e no Congresso Nacional para a criação de uma Conselho de Comunicação Social e para que a sociedade civil opine sobre a programação. Mas a sociedade brasileira, como visto anteriormente, ainda tem uma cultura política muito marcada pelo patrimonialismo, pelo patriarcalismo e pela falta de uma reciprocidade generalizada e de coesão social, o que impede uma participação cidadã nos movimentos sociais de forma geral e no controle desses

meios de comunicação em particular. Esse fator, aliado à resistência dos proprietários dos meios de comunicação, dificulta esse controle social. Os critérios de seleção dos atores e modelos em programa de televisão são absolutamente arbitrários, continuando a seguir os critérios do privilégio de apenas uma única cor de pele, de uma única cultura, de um único padrão de beleza.

A forma de seleção para admissão em empregos no mercado de trabalho e de seleção para ascensão a postos de maior comando e remuneração também passa por critérios subjetivos dentro da empresa, onde o racismo não é assumido, mas é praticado. As pesquisas sobre emprego e ocupação também são explícitas em demonstrar esses comportamentos racistas materializados nos rendimentos bem diferentes entre brancos e negros. Assim, torna-se importante nesse caso a implementação de uma discriminação positiva, entendida como política de ação afirmativa, para garantir equidade e promover as identidades específicas na sociedade.

O Estado na verdade é a instância na contemporaneidade que pode garantir a reciprocidade generalizada das sociedades modernas, e este deve ser fortalecido, desde que haja a participação da sociedade civil na definição de políticas públicas, de sua gestão e de seu controle. A intervenção do Estado como regulador, redistribuidor de riquezas, reparador de injustiças sociais e promotor e assegurador de direitos dos cidadãos é o instrumento que a sociedade dispõe para conquistar os direitos das diversas gerações.

2.10. Capital Social: ethos e mentalidade de uma comunidade

O conceito de Capital Social também contribuirá para a compreensão das políticas de ação afirmativa no Brasil, compreendendo essas como elementos de fortalecimento da reciprocidade social, da cooperação e da confiança, que é a definição de Capital Social. Esse conceito de Capital Social foi elaborado a partir da elaboração e aplicação de uma pesquisa de campo como uma tentativa de explicar as diferenças de desenvolvimento econômico e institucional entre o Norte da Itália e o Sul do mesmo país. Um campo tão vasto e complexo estimulou o desenvolvimento de uma pesquisa de mais de vinte anos liderada por Robert Putnam (1996), durante o período de descentralização administrativa italiana, que passavam por reformas com a institucionalização de administrações regionais.

Segundo Baiardi (1997), isso se deu a partir de abril de 1970, e o grupo de pesquisadores tentou compreender o porquê da diferenciação entre o Norte da Itália, mais industrializado, com mais riqueza produzida e com uma distribuição mais equilibrada desta riqueza, que apresentava um funcionamento das instituições democráticas e dos serviços do Estado mais aprimorado; enquanto as administrações do Sul enfrentavam um desafio muito maior no tocante ao atraso nestes mesmos itens. O modelo de análise concebido para tentar explicar esse paradoxo italiano foi o do Capital Social.

Para Putnam, e posteriormente para uma série de pesquisadores acadêmicos e instituições multilaterais internacionais, a explicação da diferença de desenvolvimento entre o Norte e o Sul italianos está no engajamento cívico, no grau de envolvimento que os indivíduos têm na participação da vida comunitária e associativa, e no grau de confiança que nessa participação esses indivíduos têm nos outros indivíduos, nas instituições e na sociedade.

Quanto mais os indivíduos cooperam, e exercitam o que Durkheim (1999) estabelecia como a reciprocidade e a solidariedade generalizada, ou seja, quanto mais os indivíduos davam, recebiam e retribuíaam, reciprocavam na sociedade, mais presente seria a situação em que os laços sociais são mais fortes, tanto na solidariedade mecânica (interpessoal), quanto orgânica (social e institucional), num âmbito mais amplo que o mercado, que inclui o mercado, embora sendo mais amplo do que somente as trocas econômicas.

O Capital Social (CS) se constitui nessa análise como o conjunto de relações de cooperação e confiança na solidariedade social, que são herdadas e acumulados ao longo de gerações e que formam o substrato, a base relacional sobre a qual as relações sociais se realizam e que conferem as características mais ou menos intensas e cooperativas das mesmas (LANIADO; RAMOS, 2003).

Essa é uma definição de Capital Social utilizada para a interpretação e explicação do funcionamento institucional e do desempenho econômico e social da realidade italiana e de outras sociedades, mas não é a única. Há outras formas de definir CS, como a de Coleman, que o define como o patrimônio simbólico dos pais passados às novas gerações que permitem aos filhos adquirir conhecimentos e saberes na sociedade, e há ainda a definição de Bourdieu, que compreende o CS como a rede de relações sociais extrafamiliares que um indivíduo adquire pela sua inserção social e que lhe permite o crescimento ou a manutenção de seu posicionamento social (FERNANDES, 2001).

Interessa-nos neste trabalho seguir a aceção ou o modelo de compreensão de análise neo-institucional histórico-sociológico que Putnam marcou, que define o CS como o grau de cooperação e confiança nas relações sociais sedimentados através de relações sociais num

processo histórico, tentando classificar as sociedades como detentoras de maior ou menor Capital Social como fundamento do maior ou menor desenvolvimento social. As comunidades italianas do Norte, segundo esse modelo, apresentavam maior desenvolvimento da economia e das instituições, pois isso era mantido e era produzido pelo maior engajamento cívico, de participação associativa, de interesse dos indivíduos pela atuação no espaço público, de exercício da cidadania e de procura do bem comum acima dos interesses individuais ou familiares.

Uma análise da história dessa região ao norte indicaria uma tradição em que as comunidades foram levadas a procurar uma forma de relacionamento mais cooperativo e horizontal para engendrar alternativas de sobrevivência, pelas circunstâncias de fraqueza de uma nobreza que não conseguia efetivar relações de vassalagem, de proteção aos súditos e cobrança de obediência, no período da Baixa Idade Média. Enquanto que no Sul da Itália, pela presença de uma cultura política mais hierarquizada e segmentada, patrimonialista e autoritária, as pessoas estariam menos engajadas em atividades associativas e em espaços públicos em busca do bem comum. No Sul os espaços públicos são de menor participação e as relações políticas se dão pela busca de benefícios mais imediatos para o próprio indivíduo e não para a coletividade.

O Capital Social e a contemporaneidade

Esse modelo de raciocínio interessou muito às instituições multilaterais internacionais e aos governos, pois se consubstancia numa metodologia de análise que prioriza a coesão social, a busca do bom funcionamento das instituições e ao seu aprimoramento, não preconiza uma ruptura com o sistema social e econômico, embora defenda o fortalecimento da

democracia social e política como condição para o desenvolvimento econômico e social. Numa época pós-muro de Berlim e de falência de um modelo de socialismo baseado num estatismo econômico altamente centralizado, um modelo autoritário e totalitário que se desmantelou no Leste Europeu, e também numa época de democratização de países da América Latina, Europa, África e Ásia, a participação da sociedade civil, o fortalecimento dos organismos de controle sobre o Estado, a parceria entre agentes públicos e privados aparece como alternativa para o desenvolvimento econômico e social. A multiplicação de organizações não governamentais, o aparecimento dos novos movimentos sociais, a abertura de esferas de participação social na gestão de políticas públicas são todas características de um período histórico de valorização do modelo de engajamento cívico para a defesa da sociedade, da busca de Direitos Humanos de várias dimensões e da limitação dos poderes do Estado para preservação dos direitos dos cidadãos ao mesmo tempo em que esses direitos demandam uma maior intervenção estatal para serem realizados.

A descentralização, a participação mais direta da comunidade nas decisões sobre os recursos da coletividade, isso acaba por identificar uma forma de compreender a democracia como *humanismo cívico e o comunitarismo*, por Walzer, e como *associativismo* por Putnam (FERNANDES, 2000). Ambas as análises são críticas ao liberalismo, ou procuravam corrigi-lo, como no caso de Walzer, pois entendiam que o bem da coletividade não é o subproduto, ou a consequência secundária da atuação individualista dos cidadãos, tese do modelo das escolhas racionais. Nesse modelo das escolhas racionais do liberalismo, a busca do melhor para si, por cada cidadão individualmente, numa disputa de mercado livre entre os interesses conflitantes dos indivíduos gerará maior eficiência da sociedade, e cada um, buscando o melhor para si, promoverá o melhor para a sociedade. Para Putnam e Walzer, o trabalho no coletivo, o associacionismo, a busca do bem comum numa sociedade de cidadãos com

vontade, capacidade e espaço para intervir na política e no espaço público são as pré-condições para a realização do bem comum e do melhor que a sociedade pode prover para cada um.

A referência de Tocqueville, ao analisar a formação da sociedade nos Estados Unidos, aparece como dando subsídio à análise de Putnam sobre a Itália e outros países do terceiro mundo. As comunidades formadas no momento da colonização de povoamento nos Estados Unidos, que se organizavam independentemente do poder da metrópole, tinham na sua associação e participação coletiva a saída para a ocupação do espaço e a constituição de condições de vida e de instâncias de deliberação, concorrendo para o fortalecimento da vida associativa, ao estímulo pela participação no espaço público para defesa de seus interesses.

Essa tradição contrastava em muito com as realidades impostas na América Latina, de um colonialismo de exploração, com rígido controle metropolitano, uma estrutura hierarquizada, uma relação de dependência com as metrópoles ibéricas, patrimonialismo, e uma estrutura social escravocrata, o que denota uma relação autoritária.

Além do Capital Social como elemento essencial para o desenvolvimento econômico e social de uma nação, há o Capital Humano, o nível de educação e escolarização dos indivíduos de uma determinada sociedade ou comunidade, e o Capital Físico, que reúne os artefatos e condições materiais de implementação de atividades econômicas (FERNANDES, 2001). Mesmo sociedades com níveis equivalentes entre si de Capital Humano e Capital Físico podem apresentar diferenças no seu desenvolvimento e promoção da justiça social, a depender do grau de cooperação e confiança nas relações sociais. Os arranjos produtivos na “Nova Itália”, ao Norte, permitiram um crescimento econômico, porque sobrevieram a uma

estratégia cooperativa entre os empresários que souberam especificar os talentos de cada pequena empresa e encadearam diversas unidades produtivas de pequeno porte para uma produção articulada que visava o mercado externo. Ao mesmo tempo, havia empresários que perceberam a necessidade de, para terem uma produção de qualidade no mercado, conseguir condições sociais dignas para a sobrevivência, vida e crescimento da população da comunidade onde a empresa está inserida, com serviços básicos de educação, saúde, planejamento. O “empresário político” (PUTNAM, 1996) é um líder na comunidade, não necessariamente um líder eleitoral, mas um líder que conversa, congrega, participa, e tem espírito público para se preocupar com o bem comum acima dos interesses individuais, por sinal um modelo que vem se alastrando, talvez no presente momento de forma mais doutrinária do que prática no Brasil, possivelmente pela novidade que representa o conceito de responsabilidade social alardeado por alguns institutos, como o Instituto Ethos.

Esse modelo de interpretação da realidade, o Capital Social, ao trabalhar com os paradigmas de cooperação, solidariedade e confiança, é interessante por abordar traços e características da cultura política de uma comunidade ou sociedade. Mas há outros fatores que concorrem para o subdesenvolvimento de determinados países, de caráter historicamente construído, como a relação entre os países, sua assimetria, suas relações de poder e de dominação que foram e continuam sendo um modelo de explicação da realidade.

O Capital Social, a participação cívica e “jeitinho brasileiro”

O conceito do engajamento para o bem comum é a antítese do “jeitinho brasileiro”, herdado pelas relações autoritárias e patriarcais do Estado colonial no Brasil. As relações de escravidão, que provocavam o sofrimento físico, a coisificação dos seres humanos, numa

atitude autoritária, numa sociedade que se caracterizava pela situação de espólio da Metrópole, acompanhada pela dependência dos dignatários das capitanias hereditárias e pela ação aculturadora da Igreja, geraram uma sociedade historicamente com baixo Capital Social, de pouca cooperação, de fortes tradições autoritárias e de laços de subserviência, gerando o coronelismo, o populismo, o clientelismo e o fisiologismo na cultura política.

Há estudos que já identificam uma diferenciação dentro do próprio Brasil, com regiões onde as relações de produção escravistas e a colonização de exploração foram mais fortes e detêm um Capital Social mais baixo, com relações clientelistas na política eleitoral e baixa participação em movimentos sociais e associações, notadamente o Norte e o Nordeste, enquanto que no Sul, principalmente, mas também no Sudeste, o Capital Social seria maior. Estas regiões puderam, pelas contingências históricas, contar com uma colonização baseada no minifúndio para produção familiar, nas cooperativas agrícolas, com forte imigração europeia que aqui chegou em situação de pessoas livres e não mais escravas (IVO, 2001). Nessas últimas, as relações políticas eleitorais seriam mais marcadas pela busca de soluções para os problemas da comunidade, e não dos indivíduos, com uma participação maior em associações. A experiência do “orçamento participativo” em Porto Alegre inauguraria uma forma de intervenção dos grupos e indivíduos sobre a destinação de recursos das políticas públicas (IVO, 2001).

O “jeitinho brasileiro” seria então caracterizado pela aversão à participação em projetos coletivos, em ações associativas, vistas com desconfiança, descrédito ou desprezo, e no qual há também descrédito em relação às instituições, que historicamente no Brasil foram sempre opressoras. A resolução de problemas ou de conflitos se dá pela relação individualizada dos indivíduos com pessoas que figuram em postos-chaves do Estado ou do

mercado, pela concessão de favores ou benesses. O “jeitinho” sempre é entendido como uma transgressão da norma, conseguida através da pessoalização de uma relação que deveria ser impessoal, que deveria pertencer ao âmbito público, mas se encontra no âmbito privado. E o jeitinho se dá para conseguir um favor, reforçando relações de clientelismo, no lugar que deveria figurar um direito. No “jeitinho” não há lugar para todos, pois somente alguns podem ter acesso aos favores numa sociedade fortemente hierarquizada e excludente.

A Sociedade em Pirâmide

Esse modelo de sociedade hierarquizada, com impossibilidade de todos terem acesso ao bem estar, onde apenas uma pequena parte dos indivíduos pode permanecer no topo, excluindo a maioria de ter uma cidadania plena, foi bem esquematizado por Roberto Kant de Lima (2001). Segundo o autor, a sociedade pode ser estruturada em dois esquemas e duas dinâmicas: o esquema do paralelepípedo e o esquema da pirâmide.

A figura geométrica do paralelepípedo tem a base igual ao topo e serve para tentar explicar uma dinâmica social onde todos podem ter acesso ao topo, podem conseguir a ascensão social em igualdade de condições, onde há mobilidade, pois as condições básicas da sociedade são proporcionadas para todos em equidade, desde os serviços e direitos básicos de educação, saúde, habitação, alimentação e oportunidade de emprego até o tratamento institucional, com um Estado de estilo e funcionamento weberiano que têm uma atuação impessoal, racional, transparente, ordenada por meio de normas aplicadas indistintamente a todas as pessoas.

A sociedade em pirâmide foi descrita mais acima com o “jeitinho brasileiro”, com uma situação onde a ascensão de alguns significaria a exclusão da maioria. Na sociedade do paralelepípedo há a negociação da ordem; na piramidal há a punição para manter a ordem, pois se trata de uma sociedade hierarquizada; na primeira há controle e inclusão, na segunda há segregação e exclusão; no paralelepípedo há regras universais; na piramidal há particularismos, uma grande desigualdade. Enquanto na sociedade do paralelepípedo existe um espaço público consolidado com atores sociais que disputam suas posições e movimentos sociais fortes, na sociedade piramidal há um espaço público pouco adensado, com pouco engajamento cívico.

O Brasil se caracteriza, segundo Lima (2001), por ser uma pirâmide dentro de um paralelepípedo, ou seja, um modelo de transição de uma sociedade autoritária e atrasada institucionalmente em pirâmide para um modelo mais democrático de paralelepípedo. Do ponto de vista jurídico, o autor indica a vigência de legislações concorrentes, há uma Constituição Federal democrática e avançada nos Direitos Humanos, mas um código de processo penal arcaico que conserva os privilégios das classes dominantes e uma relação autoritária da política e da justiça com o cidadão. A estrutura de pirâmide em transição para paralelepípedo se exemplificaria nas embates da sociedade, com movimentos sociais engajados civicamente para a conquista da efetivação dos Direitos Humanos contidos na Constituição. A sociedade brasileira ainda é fortemente hierarquizada, pela baixa qualidade da educação pública, pela informalidade de metade do mercado de trabalho, o que caracteriza a pirâmide.

Os Direitos Humanos e o Capital Social

Os Direitos Humanos na sociedade são resultado de uma conquista dos atores sociais, tanto na sua concepção, na sua percepção, quanto na sua assimilação pela sociedade como valores, para posterior inscrição em ordenamentos jurídicos e políticas públicas. Trata-se de um processo dinâmico de aquisição de alguns Direitos Humanos, com a sedimentação de outros para serem percebidos e reivindicados. Os Direitos Humanos são historicamente construídos, e consideramos os Direitos Humanos, assim como os direitos de forma geral, como tendo fundamentos externos a eles mesmos para orientarem a sua inscrição, o seu respeito e a sua efetivação (COMPARATO, 1998).

Os fundamentos (ou princípios) da liberdade, da autoconsciência, da sociabilidade, da historicidade e da unicidade devem ser apreendidos como valores universais e anteriores ao ordenamento jurídico, devem estar isentos da conjuntura política ou do ritual e da formalidade que formam as leis. A legitimidade de direitos não deve estar apenas condicionada ao ritual de contrato social entre governantes e governados para inscrição de leis, porque dessa maneira corremos o risco de termos regimes que firmam os Direitos Humanos com a aquiescência da maioria, ou com regimes que se reproduzem dentro de uma institucionalidade auto-justificatória. Há que se ter então esses fundamentos anteriormente citados independentes das leis, para orientá-las. A “pessoa humana deve ser um valor-fonte da legitimidade da ordem jurídica” (LAFER, 1987), e é essa mesma legitimidade para o Direito que deve nortear a razoabilidade e o senso comum da convivência humana para que não se resvale no totalitarismo descrito por Hannah Arendt como a situação em que as pessoas e populações inteiras se tornam descartáveis para um determinado Estado.

O relativismo cultural é uma forma de respeitar as diferentes culturas, e as diferentes culturas devem ser compreendidas realmente na sua singularidade e na sua incomensurabilidade em relação às outras, não há culturas superiores ou inferiores, mais avançadas ou mais atrasadas. A ideologia do progresso deve ser percebida como justificadora que foi do colonialismo e da dominação em séculos anteriores e neste. Mas as especificidades e as singularidades culturais não podem servir para justificar dentro de determinada cultura ou sociedade o não respeito ao direito da liberdade, à integridade física, à efetivação da liberdade através da igualdade e da justiça. As especificidades culturais ocupam a posição e a função essencial de relativizar os Direitos Humanos já consolidados, mas apenas para alargá-los na direção da ampliação de seu universalismo, e nunca para subtraí-los.

O princípio da liberdade, que caracteriza o ser humano, para que possa efetivamente ser exercida, necessita de condições de igualdade e fraternidade. Os direitos de primeira geração, considerados como civis e políticos (BOBBIO, 1992), como direito à vida, à propriedade, à liberdade de expressão à locomoção, a professar qualquer religião ou defender um ideário político (direitos civis), o direito à associação, a votar e ser votado, a constituir partido político (direitos políticos), só podem se efetivar com os direitos de segunda geração. No texto de Nancy Cardia (1995), onde é relatada uma pesquisa sobre a percepção dos direitos, a relação entre grupos sociais e a percepção da violência com vistas à caracterização da exclusão moral na sociedade brasileira, fica delineada a dificuldade da percepção dos Direitos Humanos como um todo pela fragilidade econômica e social em que vivem amplos setores sociais, pela ausência dos direitos sociais assegurados. A própria necessidade de organização social para a reivindicação de direitos é dificultada pela inexistência ou deficiência dos direitos de segunda geração, os direitos sociais. Os direitos de terceira geração são os direitos culturais, de orientação sexual e de usufruto ao meio ambiente.

Gerações e dimensões de Direitos

No Brasil e em outros países, a denominação de “gerações” de direitos pode dar a entender uma linha temporal de sucessões de direitos conquistados e satisfeitos que seriam sucedidos por outros, entretanto isso não se efetiva, pois há situações, no campo ou na cidade, em diferentes regiões geográficas e para diferentes classes sociais, em que todos os direitos acabam por serem objeto de reivindicação por estarem ausentes. A definição de “dimensões” de direitos seria mais apropriada do que direitos de primeira, segunda e terceira gerações, para não passar a impressão da satisfação ou resolução de alguns direitos numa escala ascendente. A complementaridade de direitos de diferentes características, mesmo que a sociedade os tenha percebido e demandado em momentos históricos diferentes, permitiria perceber que a sociedade civil organizada, aquela parcela que consegue gozar de um certo Capital Social, demanda por todos eles, que são sempre pré-condicionantes aos outros ou necessários ao seu mútuo funcionamento.

Os Direitos Humanos também transgridem as fronteiras ao estabelecer que a soberania estatal não pode se impor à liberdade, à integridade física, à justiça para alguns setores sociais. O nascimento de uma sociedade civil global, que acompanhou o fortalecimento da globalização econômica, permitiu o aparecimento de um contraponto ao mercado que opera no sentido também de relativizar o Estado nacional como peça fundante das relações internacionais. Essa sociedade civil global busca o fortalecimento de convenções, tribunais e órgãos que atuem na promoção dos Direitos Humanos de forma transnacional. O Tribunal Penal Internacional (TPI), o Protocolo de Kioto e as convenções de diminuição da poluição, os tratados de combate ao tráfico de seres humanos e a instalação de uma Constituição

Européia e instâncias como parlamento e órgãos de controles europeus, dão a medida da criação de outras instituições que não se resumem mais à estrutura do Estado tradicional da modernidade. Paralelamente a isso, a formação e o constante fortalecimento de uma “opinião pública mundial” e a criação de redes de interesse e pressão contribuem para uma cidadania global.

Os Direitos Humanos então se colocam no tensionamento entre preconizar mais ou menos Estado. Exige-se um Estado menos autoritário, a limitação dos poderes do Estado é fundamental para a efetivação dos Direitos de primeira Geração, os civis e políticos, mas demanda-se uma atuação forte do Estado para garantir a efetivação dos direitos sociais e da fraternidade. Ao mesmo tempo transcendem em suas demandas as estruturas estatais, uma vez que imigração, poluição, respeito aos direitos das mulheres, das crianças e outros não se consolidam apenas nos limites internos das fronteiras.

O associativismo no Brasil de hoje e a Relação entre Capital Social e Direitos Humanos

O Capital Social (CS) é a base em que as lutas pelos Direitos Humanos de desenrolam. Se há práticas associativas, tradição de participação política dos cidadãos e engajamento cívico dos indivíduos, a reivindicação por Direitos Humanos das diversas dimensões terá um lastro de mobilização e pressão social que lhe permitirá obter do Estado e das elites dirigentes uma maior consolidação dos princípios dos mesmos em leis e em políticas públicas, assim como também um controle maior da implementação dessas políticas públicas.

Mas a consolidação de determinados Direitos Humanos, como a liberdade de expressão, de organização, de professar uma religião, ou de participar de um partido político, abrem possibilidades da vida comunitária ser intensificada, do engajamento cívico poder ser incrementado. A garantia de condições mínimas de sobrevivência, de acesso ao emprego formal, à educação e saúde públicas, a projetos habitacionais, tudo isso garante condições superiores para o exercício da cidadania.

O processo de mobilização, de organização de uma determinada comunidade contribui também para o reforço dos laços sociais nas associações, sindicatos, clubes, comunidades eclesiais de base, permitem uma experiência diferente muitas vezes da socialização anterior de indivíduos. A participação em movimentos sociais, em experiências de educação popular, em grupos de jovens ligados a alguma religião que têm uma função voltada ao bem estar da comunidade, tudo isso contribui para a criação de valores que podem ser diferentes dos valores nos quais inicialmente os indivíduos foram socializados em suas famílias, escolas, do seu Capital Social inicial.

Nesse sentido, concordamos que o CS não pode ser instrumentalizado ou mudado por uma ação pontual, mas a sua transformação ao longo das gerações, seus traços de cultura política são mudados pela existência de “capitais sociais” que atuam e disputam na sociedade, e isso é o que nos interessa aqui, nos movimentos sociais, nas associações, nas atividades cooperativas.

Os movimentos sociais que reivindicam as ações afirmativas se convertem em exemplos para demonstração dessas características. São movimentos que lutam por mais direitos sociais e por uma integração social e uma reciprocidade social maior, mas ao mesmo

tempo são espaços de experienciamento de um novo capital social para as pessoas que deles participam, contribuindo, lenta e gradualmente, para a transformação do CS na sociedade. A conquista de ações afirmativas e a efetivação de direitos para grupos socialmente discriminados corrobora para o fortalecimento das instituições, o fortalecimento da confiança nessas instituições, o *Confidence* e o *trust*, ao passo que contribuem para a transformação do Estado.

O Capital Social, os Movimentos Sociais e suas Redes

Há um caráter educativo nos movimentos sociais e associações. A educação não se restringe à educação formal, aquela estabelecida em instituições reconhecidas pelo Estado e executada de forma sistemática, ela também têm um caráter não formal nas experiências de educação sistematizada por movimentos e associações, fora do sistema legalmente constituído. E há uma outra educação de caráter informal, que se apreende pelas vivências, pela “experiência” de vida, nas transações sociais, afetivas, comunicativas, como por exemplo entre membros de uma mesma família ou grupo social, a socialização primária. Mas a vivência nos movimentos sociais também concorre para essa modalidade de educação informal, sendo espaço de socialização e ressocialização, para a ressignificação do viver em sociedade, do atuar na coletividade, na tomada de consciência de direitos e na ação social.

Os movimentos sociais também se articulam em redes. As redes são espaços de articulação horizontais entre grupos, movimentos e organizações que se unem para atuar pontualmente ou regularmente dentro de determinadas circunstâncias, sem caráter hierarquizado, mantendo uma relação de interlocução por consensos e práticas comunicativas que priorizam a multiplicidade dos tempos e espaços de uma sociedade mais complexa.

As redes atuam em demandas de perfil pluriclassista, de caráter mais ético, como em defesa do meio ambiente, contra o racismo, em defesa da educação de qualidade, em defesa dos Direitos Humanos, em busca de uma democratização dos espaços culturais e de difusão cultural na sociedade. Diferenciam-se das estruturas em pirâmide, mais adequadas aos sindicatos, partidos políticos e movimentos mais tradicionais, como o Movimento dos Sem Terra. Este apresenta uma ideologia e um programa mais totalizante sobre a realidade, uma atuação mais constante e instrumentos de controle e disciplinamento interno que colaboram para sua unidade de ação. Esses movimentos mais tradicionais são de perfil mais definido em classe social e de demandas mais classistas. As redes de movimentos são espaços de socialização por excelência, de educação informal.

Há hoje no Brasil diversas redes temáticas, como a Rede Nacional de Meio Ambiente (Rejuma), ou locais, como o Movimento Interartístico Cultural (Miac), em Salvador. As redes têm atuação tanto nas ações do cotidiano, com eventos, intervenções, como se utilizam muito do espaço virtual, que as inspira e viabiliza muito seu funcionamento, pela praticidade, baixo custo e rapidez de compartilhamento de informações.

O caráter educativo dos movimentos sociais e das redes é bem diferente do que ocorre na educação formal, que geralmente não consegue êxito ao tentar mudar toda uma cultura de uma comunidade ou organização através do uso sistemático de aulas expositivas. As comunidades já passaram por processos de socialização mais intensos, que deixaram formas de ver o mundo, ou *habitus*, como classificaria Bourdieu, disposições duráveis de como ver o mundo e se portar no mundo, e a educação formal não é capaz de mudar esse *habitus* sensivelmente. No texto de Mendonça Filho e outros (2002) vemos como uma tentativa de

educação formal com membros da polícia civil e militar do Estado de Sergipe encontra limitações e não atinge o objetivo de mudar a mentalidade e a postura de servidores do setor de segurança, que estão já imbuídos de toda uma cultura de décadas ou mais de um século de hierarquia e desrespeito aos Direitos Humanos. E esses servidores estão envolvidos numa sociedade autoritária que também tem expectativa de um comportamento não cidadão por parte dos policiais.

Os movimentos sociais contribuem para o fortalecimento da cooperação e da confiança entre os indivíduos, que estimulam a participação em atividades associativas, logo concorrem para o fortalecimento do Capital Social e uma mudança na cultura política brasileira a médio e longo prazo, e ao mesmo tempo fazem isso na demanda e reivindicação por diversos Direitos Humanos, inclusive de terceira geração, culturais, de reconhecimento simbólico no espaço público.

Entendemos que a adoção de políticas de ação afirmativa também contribui para o fortalecimento do CS. Esse fortalecimento se efetiva pelo reconhecimento pelo Estado de grupos socialmente excluídos, pela reparação de injustiças históricas, que permitem o fortalecimento da confiança dos indivíduos nas instituições e pela efetiva participação cidadã dos diversos segmentos sociais no mercado e nas instituições democráticas. Com o incremento da representação de diversos grupos sociais, da diversidade cultural e étnica nos espaços sociais e um maior engajamento desses indivíduos, fortalece-se o CS.

Antes mesmo da adoção das ações afirmativas, a convivência no interior desses movimentos sociais influencia na mudança da cultura política dos indivíduos, aumentando sua solidariedade social, transfigurando seu capital social. A atuação desses movimentos na

sociedade contribui na disputa de valores e de cultura, de formas de ver os grupos sociais, as instituições e as políticas públicas para um público de fora dos movimentos e redes, no embate de idéias e pressões na arena pública da sociedade, despertando para questões anteriormente obnubiadas pela ideologia, questões como o racismo, o sentimento de pertencimento a determinado grupo social, a consciência de sermos sujeitos detentores de direitos e a necessidade de reparações históricas como condição para a justiça social.

A construção de um novo Capital Social

O Capital Social não pode ser manipulado como um insumo de política pública, mas podemos observar a sua lenta e persistente mudança ao longo da história do Brasil. Assim como Roberto Kant nos descreveu a sociedade brasileira como uma pirâmide dentro de um paralelepípedo, conotando uma transição, uma instabilidade, uma análise de Capital Social e Direitos Humanos não deve pecar por uma percepção estagnada da sociedade.

Enquanto uma permanente comutação de estrutura e ação, Capital Social e Direitos Humanos estão se intercambiando, há um substrato no qual se desenvolvem as ações políticas e uma sociedade que é permanentemente ressignificada pela ação de seus movimentos sociais. Movimentos sociais de novo tipo, que atuam em rede, de um caráter muito plural, e que têm um caráter de educação informal, de construção de novos valores e novas normas sociais que dessa maneira sedimentam um novo Capital Social ao longo do tempo.

O Capital Social e a reserva de vagas nas universidades

Os movimentos sociais que reivindicam as ações afirmativas trabalham com Direitos Humanos de segunda geração (acesso à educação) e terceira geração (reconhecimento social), estabelecendo sua relação com a temática, assim como produzem CS pelo seu cotidiano, pela produção e acúmulo de cultura. As ações afirmativas, como exposto acima, também contribuem para o fortalecimento do Capital Social.

O estabelecimento de reserva de vagas nas universidades contribui para a inclusão social de segmentos historicamente discriminados, aumentando a coesão social e a intensificação da solidariedade social de diversas maneiras, através do aumento do *trust* nas instituições sociais, da participação mais diversificada dos diferentes grupos sociais nas instituições. Dessa maneira, as ações afirmativas contribuem para o fortalecimento do Capital Social.

Outra forma em que isso pode ocorrer se dá pelo processo de ação dos movimentos sociais que demandam essas reivindicações, ao alicerçar laços e relações sociais no seu interior e o sentimento de pertencimento, auto-estima e reconhecimento dos direitos a serem reivindicados.

Evidentemente que como todo modelo de análise, o Capital Social tem limitações, talvez a maior seja uma ausência ou falta na colocação da assimetria e dominação nas relações internacionais de trocas econômicas e simbólicas, que foram construídas historicamente junto com o CS em cada país ou região e são relações que também precisam ser modificadas. Não é possível compreender uma realidade nacional abstraindo essa história de interdependência e

relações assimétricas, assim como também não será possível conceber uma estratégia de defesa dos Direitos Humanos e de promoção da justiça social isoladamente em cada país.

3. Metodologia: Estudo de Caso em ações afirmativas

O interesse de investigar, conhecer, descrever e analisar as ações afirmativas na educação brasileira, relacionadas à Educação Superior, com foco na experiência de uma universidade baiana que já aplica ações afirmativas de cotas, ou reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e negros, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) nos remete à metodologia do Estudo de Caso. Segundo Babbie (2001, p. 73), “o estudo de caso é uma descrição e explicação abrangentes dos muitos componentes de uma determinada situação social. Um estudo de comunidade (...) é um exemplo de estudo de caso.(...) você procura a descrição mais abrangente possível da comunidade e tenta determinar as inter-relações lógicas dos seus vários componentes”. Babbie ainda distingue o Estudo de Caso da pesquisa Survey, ou pesquisa de levantamento, que é o objeto principal de seu livro de metodologia científica. Enquanto a pesquisa de levantamento de dados trabalha com coleta de dados de uma população ou amostra abrangente e representativa, o Estudo de Caso se dedica a um caso apenas ou a poucos casos.

Enquanto a maioria das pesquisas visa diretamente o entendimento generalizado, o estudo de caso busca inicialmente o entendimento abrangente de um só caso idiossincrático. Se a maioria das pesquisas procura limitar o número de variáveis consideradas, o estudo de caso tenta maximizá-lo. Em última análise, o pesquisador, fazendo um estudo de caso, busca, tipicamente, conhecimentos geralmente aplicáveis além do caso estudado, mas por si só o estudo de caso não garante essa generalização. (BABBIE, 2001, p. 73)

Segundo Marriam, “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de um acontecimento específico” (MARRIAM apud BOAVENTURA 2004, p. 125). Dentro do estudo de caso, segundo esse e outros autores, é possível encontrar diferentes instrumentos, escolhidos a partir

dos objetivos da pesquisa, como o estudo de caso em perspectiva histórica, a observação participante e a histórica de vida. Além da história de vida, podemos ainda acrescentar as entrevistas, de caráter estruturado, semi-estruturado e pouco estruturado como instrumentos de pesquisa do estudo de caso.

O estudo de caso descende do método de caso, que é uma metodologia do ensino, desenvolvida por Langdell, diretor da Faculdade de Direito de Harvard, no século XIX, instituição que seguia e ensinava a tradição do *common law* anglo-americano, que se caracterizava por ser um Direito consolidado pela jurisprudência dos tribunais, sempre estabelecendo como referência para os novos julgamentos os julgamentos já realizados. Como para ensinar o Direito na Faculdade era necessário conhecer os casos julgados, a melhor metodologia de ensino foi a análise dos casos emblemáticos, seguindo um método indutivo, muito apropriado ao estudo do *common law*. Esse método está em contraposição ao ensino do Direito do *civil law* que parte das generalizações para os casos particulares, como o método dedutivo (BOAVENTURA, 2004, 117-119).

Posteriormente, o método de caso foi levado para a Medicina, a Educação, a Administração, a Economia, permitindo uma abordagem indutiva e mais prática ao aluno, fazendo-o refletir sobre casos concretos e sua interpretação, ou buscando soluções na teoria para os mesmos. O estudo de caso na metodologia da pesquisa advém dessa tradição, pois procura entender e pesquisar uma unidade-caso ou unidade de análise em profundidade, de maneira mais qualitativa, para depois tentar uma generalização.

Segundo também Robert K. Yin (*passim*, 2001), o estudo de caso não pode ser confundido com o método de caso no ensino, além disso esse autor chama a atenção de alguns

outros pontos importantes. O primeiro diz respeito ao fato de que o estudo de caso não pode ser considerado uma metodologia inferior aos demais tipos, nem que haveria uma hierarquização ou prioridade para o entendimento da realidade a partir das diferentes abordagens metodológicas. O estudo de caso pode servir a três propósitos: o exploratório, o descritivo e o explanatório, que, segundo esse autor, está ligado à busca pelas razões, pelas causas dos fenômenos estudados. Da mesma maneira, os experimentos, a pesquisa experimental, pode servir a um interesse explanatório, descritivo ou exploratório. Para Yin (2001, p. 21), “ensinaram-nos a acreditar que os estudos de casos eram apropriados à fase exploratória de uma investigação, que os levantamentos de dados e as pesquisas históricas eram apropriadas à fase descritiva, e que os experimentos eram a única maneira de se fazer investigações explanatórias ou causais”. Yin afirma que esses três propósitos sempre estiveram presentes nessas três modalidades de pesquisa e que o que irá determinar a escolha de uma determinada é a questão da pesquisa a ser investigada. A metodologia é escolhida a partir do interesse da pesquisa, do objeto e do problema da pesquisa, e é resultado de uma reflexão do pesquisador na elaboração de uma arquitetura da estratégia para encontrar as suas respostas ou investigar um determinado fenômeno, e há condições então para se decidir por uma metodologia ou outra. Abaixo transcrevemos um quadro explicativo, do livro de Robert Yin, de três condições para determinar a estratégia da pesquisa:

Estratégia	Forma da questão da pesquisa	Exige controle sobre eventos comportamentais?	Focaliza acontecimentos contemporâneos?
experimento	Como, por que	Sim	Sim
levantamento	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim
Análise de arquivos	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Não / Sim
Pesquisa histórica	Como, por que	Não	Não
Estudo de caso	Como, por que	Não	Sim

Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa. Fonte: Cosmos Corporation (YIN, 2001)

“O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (YIN, 2001, p. 27), pois a pesquisa por experimento é que permite a manipulação dos comportamentos na investigação, e a pesquisa histórica é que possibilita analisar acontecimentos passados. Mas o estudo de caso, assim como o experimento e a pesquisa histórica é que proporciona ao pesquisador lidar com “ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências” (ibidem, p. 25). Trata-se do tipo de questão que é formulada na pesquisa que orienta a nossa escolha do estudo de caso.

Nosso problema de pesquisa é: Quais os princípios dessas ações afirmativas, como são as percepções dos membros da comunidade universitária após a sua adoção e como está ocorrendo o aproveitamento acadêmico dos estudantes ingressos por cotas? “Quais os princípios” é o tipo de pergunta “o que”, mas que ainda segundo Yin é possível ser vista em todas as estratégias de pesquisa, e que tem caráter exploratório, e sobre “como são as percepções dos membros da comunidade universitária após a sua adoção e como está ocorrendo o aproveitamento acadêmico dos estudantes ingressos por cotas” podemos identificar a estratégia de estudo de caso.

Felizmente o próprio autor reconhece que há possibilidade de uso de mais de uma metodologia para uma questão e uma interseção entre mais de uma metodologia para investigar um fenômeno. Ao mesmo tempo, uma determinada metodologia contém, no seu interior, instrumentos de pesquisa, e dentro do estudo de caso cabem ainda instrumentos de pesquisa, como a observação direta, a série sistemática de entrevistas, a observação participante e a pesquisa documental.

Não devemos confundir o estudo de caso com os estudos etnográficos ou com a observação participante, pois pode haver estudos de caso, e há, sem esses instrumentos de pesquisa, o estudo de caso pode ser realizado com pesquisa documental e na busca de fontes primárias de pesquisa. A observação participante e os estudos etnográficos são muito comuns no estudo de caso, mas isso não significa que a metodologia de estudo de caso não possa lançar mão de outras possibilidades.

O estudo de caso procura uma generalização analítica, uma generalização teórica, diferentemente do levantamento ou do experimento que buscam uma generalização estatística. Logo o estudo de caso não é uma abordagem que trabalhe com amostragem, e o seu caso, ou casos, servem para “fazer uma análise generalizante, e não particularizante” (YIN, 2001, p. 29). Mas a definição do estudo de caso, para não ficarmos limitados na definição dessa investigação apenas às circunstâncias ou condições nas quais essa metodologia pode ser utilizada, também aparece em Yin (2001, p. 32):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites e o contexto não estão claramente definidos. A investigação do estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise dos dados.

O estudo de caso trabalha com evidências qualitativas e evidências quantitativas, combinando a observação empírica dessas duas evidências para melhor compreender o objeto da pesquisa. O estudo de caso busca explicar os vínculos causais, descrever uma intervenção ou o contexto da vida real em que ela ocorre, ilustrar certos tópicos e explorar aquelas

situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados (YIN, 2001, *passim*).

O estudo de caso pode ser único ou múltiplo. Escolhemos como a unidade caso a Universidade Federal da Bahia (UFBA), pois ela se situa no campo empírico de observação das ações afirmativas da educação com reserva de vagas no país, e está localizada na Bahia, o que permite um aprofundamento da pesquisa. Isso coloca o nosso estudo de caso como único.

Segundo Gil (1996), a pesquisa com metodologia de estudo de caso é bastante flexível, e deve ter um roteiro que abranja as fases da delimitação da unidade-caso, da coleta de dados, da análise e interpretação dos dados e, por fim, da redação do relatório. A primeira coisa a fazer é delimitar a unidade-caso, que “pode ser uma pessoa, uma família, uma comunidade, um conjunto de relações e processos (como conflitos de trabalho, segregação racial numa comunidade, etc) ou mesmo uma cultura”, o que confere uma amplitude ao pesquisador poder definir sua unidade caso a partir dos aspectos idiossincráticos e próprios da sua pesquisa, pois “não existem limites concretos na definição de qualquer processo ou objeto, (...) são construções que são definidas à medida que se tornam úteis para a pesquisa”.

Gil ainda argumenta que dependerá do pesquisador a escolha e a decisão de quais os dados a serem investigados, até que ponto deve ir a investigação e qual a amplitude da unidade-caso, que pode ser escolhido por ser um caso típico, como sendo um tipo ideal e médio de uma determinada categoria; ou um caso extremo, que fornece um limite máximo ou mínimo de variação das variáveis; e um caso marginal, que se caracteriza por ser diferente de uma determinada categoria.

Segundo Carmo-Neto (1996, p. 379), “um caso é um relato sobre um episódio, uma ocorrência, um fato ou um acontecimento”, e o processo de escolha do caso é determinado pelo interesse investigativo da pesquisa, orientado pelo problema de pesquisa, sendo assim um processo subjetivo, de escolha do pesquisador:

Quem escreve, necessariamente, escolhe os temas, os assuntos e faz isso como gosta, com seu estilo próprio, embutindo preferência, tom, valores e ideologia. Como não se pode perceber nada sem pressupostos, não faz sentido falar da percepção recebida pelo leitor como uma pura recepção recebida pelo autor (...) Por outro lado há juízos de realidade explícitos, mas passíveis de serem omitidos por quem escreve (...) Parece sensato então concluir que um fato é ou não importante dependendo das perspectivas que se tenha de análise. (CARMO-NETO, 1996, p. 380)

Será possível nos debruçarmos na experiência da UFBA para conhecermos os princípios que norteiam essas experiências, compará-los com os princípios das ações afirmativas nacionais que estão sendo implantadas, como o Programa Diversidade na Universidade, o Programa Universidade para Todos e a inclusão do ensino de história da África e a contribuição dos negros para a cultura brasileira, e com as propostas em debate, como o projeto de Lei de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas e negros.

Essa pesquisa abordará aspectos quantitativos e qualitativos. Segundo Godoy (1995, p. 58), os aspectos quantitativos estão presentes numa pesquisa quando “o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando a distorção na etapa de análise e interpretação dos dados.” Ao buscarmos saber o rendimento acadêmico, a taxa de desistência dos alunos egressos por meio das cotas e compará-la com os demais, identificarmos os recursos materiais e humanos colocados na estratégia de permanência dos egressos por cotas

nas universidades estaremos buscando evidências quantitativas, embora não tenhamos nenhuma hipótese pré- estabelecida antes da busca de dados primários, documentos e levantamento de dados para alcançar esses objetivos.

Ainda segundo Godoy (1995, p. 58):

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões e focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação de estudo.

Essa definição também expressa o sentido da análise, interpretação e descrição da situação interna da unidade caso após a adoção das cotas sobre a percepção que os alunos aprovados no sistema de cotas sobre a sua inserção nas universidades, assim como a percepção dos membros da comunidade universitária dessa nova situação e sua relação interna após essa mudança. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com esses alunos, abordando os conceitos de justiça social, Direitos Humanos e fortalecimento do capital social na sociedade, assim como a percepção do racismo e da pertinência da adoção de ações afirmativas. Ao lado disso, a aplicação de uma pesquisa de levantamento de dados permitiu uma apuração mais ampla do posicionamento de uma amostra representativa da comunidade estudantil, com resultados surpreendentes.

3.1. Os instrumentos da pesquisa

3.1.1. A relação entre as pesquisas bibliográfica, documental e eletrônica

O reconhecimento da unidade caso foi feito, inicialmente, através da pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica, analisando os documentos elaborados e aprovados pela instituição baiana e os documentos correspondentes aos projetos e programas federais e estaduais, ao mesmo tempo em que analisamos os princípios das ações afirmativas, dos Direitos Humanos de primeira, segunda, terceiras e quarta dimensões (ou gerações), do conceito de justiça social e do capital social.

A pesquisa bibliográfica foi feita com fontes secundárias, e “o pesquisador não é um simples consulente de livros e revistas na biblioteca. É um operador decidido em busca de fontes” (BOAVENTURA, 2004, p. 69). E essa busca de fontes serviu para relacionar os dados da pesquisa de campo, obtidos pela pesquisa de levantamento. Na pesquisa bibliográfica, buscamos a possibilidade de conhecer o que foi escrito e debatido sobre o referencial teórico da pesquisa, assim como as pesquisas anteriores sobre o tema das ações afirmativas, permitindo um trabalho circunstanciado para a tese no campo de pesquisa relativo (passim DIONNE; LAVILLE, 2001).

Na pesquisa documental fizemos a análise de conteúdo das resoluções dos Conselhos Superiores da UFBA sobre a reserva de vagas nessas instituições, portarias, documentos registrados diversos. “Alguns tópicos de pesquisa são susceptíveis ao exame sistemático de documentos, como romances, poemas, publicações governamentais, música, etc. Esse método de pesquisa chama-se análise de conteúdo” (BABBIE, 2001, p.70). A “análise de conteúdo tem a vantagem de fornecer um exame sistemático de materiais em geral avaliados de forma

muito impressionística” (ibden, p. 71) e assim identificar os princípios e os pressupostos contidos no documento, as tensões sociais entre movimentos sociais e o Estado, a visão da instituição sobre a matéria. Da mesma maneira identificaremos os princípios das propostas do Governo Federal sobre ações afirmativas relacionados à experiência na UFBA

A pesquisa eletrônica servirá de sustentação para a pesquisa bibliográfica e documental, permitindo a ampliação das fontes primárias, documentais, e secundárias, livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos.

3.1.2. Entrevista e questionário

A percepção que os alunos aprovados no sistema de cotas sobre a sua inserção nas universidades e sua relação interna após essa mudança foram investigados através de entrevistas semi-estruturadas, abordando os conceitos de justiça social, Direitos Humanos e fortalecimento do capital social na sociedade, assim como a percepção do racismo e da pertinência da adoção de ações afirmativas. Essas entrevistas apresentam um roteiro inicial de perguntas sobre esses tópicos, mas facultam ao pesquisador a possibilidade de criar novos questionamentos a partir da interação com as suas fontes e enriquecer a investigação. Como salienta Goode e Hatt (1977, p. 239):

há um movimento a favor das entrevistas qualitativas através do uso do roteiro de entrevista, que exige certos tipos de informação sobre cada informante, mas permite ao entrevistador reformular a questão para adequá-la à compreensão do momento. Isto permite ao entrevistador expressar a questão de tal maneira que o informante pode entendê-la mais facilmente. Quando a ocasião exigir, o entrevistador pode descer mais profundamente. Além disso, o desenvolvimento da análise de conteúdo e o código qualitativo permitem uma padronização das respostas não de tipo “sim-não”. Assim uma das objeções básicas à pesquisa qualitativa foi parcialmente removida.

A objeção básica a que os autores acima se referem diz respeito a uma crítica que ocorria sobre o caráter “antropológico” das entrevistas pouco estruturadas, que não permitem uma reprodução das mesmas respostas da mesma fonte por diferentes entrevistadores, o que feriria a fidedignidade da pesquisa. Da mesma maneira que Goode e Hatt (1977), discordamos dessa visão reducionista que não respeita a especificidade da pesquisa nas ciências sociais, e sabemos que o aspecto mais subjetivo das informações nesse caso exigiram um esforço de interpretação do pesquisador, pois as entrevistas foram gravadas para posterior análise do discurso, e que na pesquisa com indivíduos não é possível reproduzir as mesmas respostas. Essas entrevistas terão como instrumento o formulário com caráter aberto.

A investigação de como está ocorrendo o aproveitamento acadêmico dos alunos aprovados por cotas, se há mudança no funcionamento da dinâmica acadêmica para o apoio ou reforço escolar dos alunos aprovados pelas cotas e como está ocorrendo a aprovação ou desistência dos mesmos na UFBA foram alcançados com a pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica para identificar publicações e documentos oficiais que tratam desses assuntos, ao lado de entrevistas com os gestores universitários responsáveis pelos programas de ação afirmativa. Foi viável identificar qual o arcabouço institucional de cada universidade para viabilizar a proposta em andamento, indo além do aspecto da reserva de vagas no acesso, mas também investigando a permanência, suas similaridades e diferenças, as resoluções universitárias que instituíram as cotas na UFBA, os órgãos criados nessas universidades, as assessorias, os recursos, as alianças externas construídas, as formas de avaliação do desempenho interno dos alunos. As entrevistas pouco estruturadas com os gestores e idealizadores dos programas brasileiros alcançaram o objetivo de identificar o discurso dos gestores públicos sobre os programas, comparar com as suas práticas concretas na implementação dos mesmos programas.

Aplicamos um questionário, que está transcrito no Apêndice do presente trabalho, com uma amostra representativa da população dos alunos da UFBA. Os questionários procuraram captar a opinião dessa população sobre as ações afirmativas na UFBA, qual a percepção que os alunos aprovados no sistema de cotas têm da sua inserção nas universidades, e sua relação interna após essa mudança, dentro dos conceitos de justiça social, Direitos Humanos e fortalecimento do Capital Social na sociedade, assim como a percepção do racismo e da pertinência da adoção de ações afirmativas.

Aplicamos questionários, que não tem a interferência de um entrevistador para permitir a livre resposta dos alunos sobre todos esses pontos enumerados acima, para que os alunos respondessem externando seu ponto de vista sem receio de censura ou contestações. Os questionários foram distribuídos aos alunos da UFBA em quantidade suficiente para compor uma amostra significativa dentro da própria universidade.

4. As cotas na UFBA

Entrevistas semi-estruturadas e pouco estruturadas permitiram traçar uma linha do tempo da construção da política de cotas na Universidade Federal da Bahia. Os entrevistados nessa fase da pesquisa foram o pró-reitor de graduação, professor Maerbal Marinho e o Reitor da UFBA, professor Naomar Monteiro Filho. Desde 1998, o debate sobre as cotas foi colocado, quando “o CEAfro, programa do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA, apresentou à Reitoria da época proposta de ações afirmativas que postulava implantar um sistema de cotas raciais e sociais na graduação, específica por cursos, já chamando a atenção para a necessidade de programas de permanência.”(NAOMAR, 2006). O CEAO é há algum tempo espaço de excelência na pesquisa sobre essa temática e sobre a história dos negros no Brasil, suas lutas e resistências, assim como sua cultura e mudanças culturais.

Em 2001, durante reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre mudanças no vestibular 2003, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) propôs a adoção de cotas para negros. Foi constituído, então, um Grupo de Trabalho, com a participação de membros do conselho e entidades, mas a iniciativa não teve continuidade e o tema saiu da pauta do Conselho. Apenas em 21 de outubro de 2002, a Reitoria levou ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) proposta do Comitê Pró-Cotas apresentada através do CEAO. Aprovou-se a constituição de um Grupo de Trabalho sobre Políticas de Inclusão Social, composto por docentes, servidores e estudantes, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação.

Em 11 de novembro de 2002, por ocasião da reunião da ANDIFES em Salvador, a Reitoria da UFBA organizou um simpósio sobre Ações Afirmativas na Universidade Pública, com a participação de Carlos Lessa, então Reitor da UFRJ, Nilcéa Freire, então Reitora da UERJ, Ana Lúcia Gazzola, então Reitora da UFMG, e Ubiratan Castro, então Diretor do CEAO. Entre fevereiro e abril de 2003, a equipe técnica da PROGRAD e do Serviço de Seleção realizou estudos e avaliações que permitiram a elaboração de uma proposta preliminar, atualizando o projeto CEAfro/CEAO/UFBA de 1998. Após esse trabalho, em 17 de maio de 2003, em Sessão Especial da Câmara Municipal, a UFBA fez a primeira apresentação pública das diretrizes e princípios do anteprojeto do Programa de Ações Afirmativas na UFBA, já ressaltando os quatro eixos da proposta: preparação, ingresso, permanência e pós-permanência (ALMEIDA FILHO, 2006).

Durante a elaboração desse projeto, os movimentos sociais estiveram sempre mobilizados, intervindo e reivindicando:

Em agosto de 2003, o prédio da Reitoria foi ocupado por estudantes ligados ao Movimento Negro, defendendo ampliação da representação estudantil no GT e sua abertura para movimentos sociais pró-ações afirmativas. Esta ocupação durou apenas uma noite, já que a Reitoria negociou a pauta de reivindicações. Após sua reestruturação, além de reuniões regulares de trabalho, o GT promoveu quatro debates sobre o tema, no período de 16 de outubro a 06 de novembro de 2003, em diferentes locais da UFBA. A proposta elaborada pelo Grupo de Trabalho foi concluída e encaminhada, sob a denominação de *Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal da Bahia*, tendo sido aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em 13 de abril e no Conselho Universitário em 17 de maio de 2004. Além da reserva de vagas para alunos de escolas públicas, negros e índios, o Programa de Ações Afirmativas prevê o desenvolvimento de projetos voltados para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e o apoio a atividades preparatórias da clientela de escolas públicas e de afrodescendentes para o processo seletivo. Prevê também a adoção de várias medidas de suporte à permanência dos estudantes nos diversos cursos, bem como atividades de qualificação e orientação de concluintes e egressos com vistas a favorecer seu acesso à pós-graduação e(ou) sua inserção no mundo do trabalho. Iniciado no Vestibular de 2005, o Programa recebeu 1.800 alunos, dos quais 780 necessitaram da reserva de vagas. Em 2006, 1.200 alunos entraram pelo sistema de cotas. Desses, 132 foram considerados elegíveis ao programa de bolsa-moradia. Apenas 31 vagas foram abertas nas residências universitárias da UFBA em Salvador. Durante o ano de 2005, foram captadas 140 bolsas de permanência, de fontes diversas: Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Fundação Mariani, Secretaria Municipal da Reparação. Para 2006, novas bolsas estão sendo negociadas com os mesmos e com

outros parceiros (SEBRAE, Bahiagás, Conseil). Além disso, o Reitorado conseguiu aprovar na ANDIFES moção ao Ministério da Educação requerendo bolsas de permanência equivalentes àquelas concedidas aos alunos carentes do PROUNI. (ALMEIDA FILHO, 2006).

O terceiro item do Programa de Ações Afirmativas da UFBA, que se refere à permanência, demorou um pouco para ser consolidado, especialmente pela inexistência de destinação orçamentária da União para assistência estudantil, o que se procurou compensar com a busca de parceiros institucionais e empresas.

Após a aprovação do programa de Ações Afirmativas, houve a iniciativa de criar uma estrutura administrativa que gerisse essas atividades, na forma de uma pró-reitoria, entretanto o processo de deliberação dentro dos conselhos superiores acabou impedindo essa criação. Todo o processo de definições sobre ações afirmativas transcorreu conflituosamente, com contestações feitas por grupos de diferentes matizes ideológicas. Os argumentos contra as cotas variavam desde um discurso em defesa da Educação Básica pública de qualidade, que deveria existir em contraposição à adoção das cotas, atacadas como medidas paliativas e populistas, até discursos mais preconceituosos que questionavam a competência de estudantes negros e de escolas públicas, que comprometeriam a qualidade e a excelência acadêmica da universidade. Não faltaram também as formulações que atacavam as cotas argumentando que elas seriam o reavivamento do racismo do século XIX, pois separariam as pessoas por raças e classificando-as de acordo com características fenotípicas. Todo o processo de disputa política interna fica claro quando a oposição de dentro da UFBA ao Reitor derrotou a aprovação da criação da pró-reitoria de ação afirmativas, e isso fica parcialmente visível na entrevista com o Reitor da UFBA, que se deu antes da referida decisão final:

Em maio de 2004, em seguida à aprovação do Programa de Ações Afirmativas pelo CONSUNI, a Reitoria levou ao Conselho Social de Vida Universitária (CSVU) proposta de um *Programa de Apoio Social aos Estudantes da UFBA* que, entre outras medidas, inclui a criação de uma Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis e Ações Afirmativas e de um Fundo de Apoio Social aos Estudantes, construção de Residências e Restaurantes Universitários, programa de bolsas de permanência e transformação da Creche em Pré-Escola. Greves de docentes, discentes e servidores impediram o prosseguimento das discussões sobre a proposta, tendo esta sido pauta de pelo menos duas reuniões do CSVU suspensas por falta de quorum. (ALMEIDA FILHO, 2006).

Mesmo assim, durante o processo eleitoral do ano de 2006 para a escolha do novo Reitor, ocasião em que o professor Naomar concorreu à reeleição, a disputa sobre a paternidade da adoção da política de cotas e o protagonismo dos diversos atores sociais nesse processo polarizou a disputa política no segmento estudantil e em parcela dos segmentos dos professores e servidores. Havia a acusação de que o reitorado de Naomar Monteiro havia se contraposto à política de cotas, e que essas só foram adotadas após uma mobilização social dos movimentos sociais, especialmente estudantil e negro, que teriam garantido essa política, apesar da postura contrária da administração central da universidade. Esse embate demonstra o grau de envolvimento da comunidade universitária nesse debate e o posicionamento frente às ações afirmativas, que ganharam o espaço e o debate público.

Abaixo observamos uma outra declaração do Reitor da UFBA, defendendo as ações afirmativas e respondendo à acusação de que ele seria contra essas mesmas ações:

O Programa de Ações Afirmativas é uma conquista histórica da Universidade Federal da Bahia. Resulta de um grande pacto institucional firmado entre os mais importantes segmentos que compõem a instituição, resgatando parte da dívida política de uma instituição que, por quase 60 anos, tem se mostrado elitista e socialmente excludente. Não há porque se definir paternidades pessoais ou coletivas. O modelo enfim adotado foi consequência de um complexo e rico processo de negociação, em que diferentes atores colaboraram para aperfeiçoar as propostas iniciais, contando com a participação ampla de movimentos sociais. A administração central da UFBA contribuiu para a construção do necessário consenso institucional, realizando os encaminhamentos devidos às instâncias

adequadas nos momentos corretos, com a cuidadosa urgência requerida pela justiça da iniciativa (ALMEIDA FILHO, 2006).

Essa resposta foi dirigida a uma disputa política dentro de um setor sensível ao argumento da justiça social e da implementação das políticas de cotas como estratégia de inclusão social e aumento da cooperação e da confiança, do Capital Social. Há na universidade, claramente, outros setores que compreendem que a instituição deve ser o espaço da elite intelectual e que a excelência acadêmica não é compatível com políticas de inclusão social, setores que argumentam que a melhor forma que a instituição universitária pode contribuir para minorar as desigualdades é pela formação de quadros altamente qualificados para a sociedade, e que a política de cotas comprometeria essa função.

A oposição à política de cotas também se deu com o argumento de que a permanência não estava garantida para os cotistas, com políticas de assistência estudantil, e que somente após essa garantia se poderia pensar na mudança da forma de ingresso. Esse argumento nos parece ser o revisitado discurso de que as mudanças sociais não devem ser implementadas porque elas podem criar muitos conflitos ou ainda não estaríamos preparados para absorver uma determinada demanda social ou um aumento da necessidade de recursos públicos.

Outro aspecto importante diz respeito à decisão de implementar o Programa sem se contar com as condições ideais para a absorção do novo perfil de alunado. A Reitoria conscientemente fez avançar o processo sem esconder as limitações administrativas e financeiras da instituição, com base na constatação de que qualquer adiamento seria uma forma de sabotagem da proposta, desperdiçando-se uma conjuntura local e nacional altamente favoráveis. Ademais, muitos avanços sociais e políticos em um contexto de reacionarismo disfarçado precisam de ousadia para sua implementação. É melhor resolver os problemas criados pela tomada de iniciativa do que não ter ousado transformar uma instituição elitista e cristalizada. No passado, em muito se atrasou a abolição da escravatura com o argumento de que não haveria terra, emprego nem educação suficiente para a massa de ex-escravos libertados. Por isso, o Brasil carrega a vergonha de ter sido o último país escravocrata do mundo.” Quando os alunos do Programa de Ações Afirmativas ocuparam o imóvel da Farmácia-Escola, em março deste ano, o Reitorado visitou as

instalações, participou de reuniões com os residentes e determinou a implementação das condições necessárias para sua instalação provisória no imóvel ocupado. Convocou imediatamente o CSVU, tendo como pauta única prosseguir as discussões sobre o Programa de Apoio Social aos Estudantes da UFBA apresentado em maio de 2004. Nessa reunião, foi instalada uma comissão formada por servidores, estudantes e membros da administração para atualizar o projeto de 2004. O Conselho Universitário, em reunião extraordinária convocada pelo Reitor em exercício, aprovou por unanimidade a abertura de novas vagas de residência em imóveis a serem alugados pela UFBA, com recursos das unidades de ensino. No entanto, permanece sem solução a questão das fontes de financiamento da assistência estudantil, cerne do projeto em discussão no CSVU (ALMEIDA FILHO, 2006).

Apenas em 2007, foi lançado um programa mais robusto, o “Permanecer”, em parceria com o MEC, com 600 bolsas por ano para os alunos cotistas se manterem na instituição com alguma remuneração, obtida como contrapartida de trabalhos acadêmicos. O foco dessas bolsas foram justamente os alunos calouros, até o terceiro semestre letivo de cada curso, porque as pesquisas anteriores indicavam que a maior evasão na universidade ocorria justamente nesse período. Após essa fase, os estudantes se adaptavam mais e encontravam alternativas de estágio e trabalho a partir da condição de universitários (MARINHO, 2006).

5. Análise das entrevistas

Após a realização das entrevistas, de caráter semi e pouco estruturado, procedemos à transcrição das fitas e à análise do conteúdo. Segundo Gilberto de Andrade Martins (2007), análise de conteúdo é um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens... O objeto da lingüística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto que o da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual da linguagem. A lingüística se ocupa das formas e da sua distribuição, enquanto a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo). A semântica é o estudo do sentido das unidades lingüísticas, funcionando, portanto, com o material principal da análise de conteúdo: os significados. A lexicologia é o estudo científico do vocabulário. A análise do discurso trabalha, tal como a análise de conteúdo, com unidades lingüísticas superiores à frase (enunciados) (MARTINS, 2007).

Procuramos fazer a análise das entrevistas identificando categorias de nossa pesquisa que indicassem de que forma essas categorias se articulam com os enunciados dos alunos e como esses podem servir de testemunhas dos processos sociais e políticos na UFBA, na construção de um novo Capital Social, na transformação da cultura política dessa comunidade, na auto-identificação dos alunos como pertencentes a determinado grupo social e étnico, na compreensão das ações afirmativas como instrumentos de promoção da justiça social e de direitos humanos de diversas dimensões e não como privilégio ou equívoco.

Substituiremos os nomes dos alunos por códigos (C-1, C-2,...) para preservar o anonimato das entrevistas, e assim evitar exposições e constrangimentos desnecessários. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, para garantir uma análise posterior das mesmas na sua íntegra. Realizamos entrevistas com 18 alunos cotistas da UFBA, contudo

preferimos fazer uma análise detida de duas, por compreendermos que todas as demais foram muito similares e com conteúdos homogêneos. Consideramos que a análise de conteúdo e os comentários das entrevistas que vamos apresentar aqui são muito representativas do conjunto de todas as entrevistas coletadas e seria redundante apresentar os comentários das demais, embora as mesmas estejam nos apêndices da tese.

Na transcrição dos trechos de entrevistas que aqui fizemos optamos por não corrigir a ortografia, e o léxico no texto. O destaque dado às falas salienta que se trata de uma transcrição de linguagem falada, com suas especificidades e distinções da norma culta da língua.

O entrevistado C-1 ingressou na UFBA em 2006 no curso de Matemática. A primeira pergunta, que foi padrão para todos os seguintes, sobre a opinião sobre as ações afirmativas, se ele achava que as ações afirmativas, mais especificamente a reserva de vagas, da maneira como a UFBA estruturou essa reserva de vagas é uma forma de promover a justiça social ou se é alguma forma de discriminação, e uma explicação do ponto de vista teve como resposta:

C-1: Certo. É.. essa questão das ações afirmativas ela beneficiou algumas pessoas que, por mais necessário que acham ingressar numa Universidade, elas não tinham o apoio das instituições responsáveis para o seu ingresso. Esse sistema beneficiou pelo fato de se deixar um pouco mais fácil o ingresso deles pelo motivo de deficiência na educação no ensino público. Como as cotas são para alunos de ensino público, e o ensino público vem com uma deficiência e vem com uma desvantagem em relação ao particular e essa questão ela faz com que as pessoas se sintam incentivadas a estudar e a ingressar na Universidade. A questão da discriminação ela ocorre por parte daqueles que acham que é discriminação por fato de serem que essas pessoas não são capazes de ingressar de uma forma normal e precisam de uma ajuda. Na verdade elas precisam de uma ajuda porque elas não tiveram na época do seu colegiado, no momento que eles estudaram eles não tiveram esse apoio na educação, e agora eles precisam sim para ingressar na Universidade, mas isso não quer dizer que seja uma discriminação, eles têm tratamento desiguais sim, porque eles são pessoas que vieram de tratamentos também desiguais. Sou a favor das ações afirmativas na UFBA sim, sim, completamente. Inclusive eu sou cotista e eu tive uma... assim como eu muitos colegas meus e alunos do mesmo curso que eu tiveram um rendimento muito maior do que o esperado por ser cotista e superaram muitas pessoas não cotistas e até

ingressaram sem precisar de usar as cotas. Algumas pessoas tiveram colocações muito boas e que seus coeficientes de rendimento são muito maiores do que aquelas pessoas que não são cotistas.

A resposta indica claramente a compreensão de que as ações afirmativas são um “tratamento desigual”, mas esse tratamento desigual não é ilegítimo nem injusto na medida em que ele “corrige” problemas do passado. Talvez a discussão que as cotas propiciaram seja tão ou mais relevante que o ingresso nas universidades. A defesa de políticas públicas que ultrapassem o liberalismo e o Estado que se isenta de intervir na sociedade é fundamental, para que não se reproduzam as desigualdades realmente existentes. A sociedade real apresenta classes sociais, assimetrias, desníveis e injustiças. Essa situação de desigualdades e injustiças encontra na mera igualdade formal a esteio para a sua perpetuação e a descaracterização da pluralidade social. A percepção dos alunos e da sociedade de que o Estado deve intervir e que as desigualdades devem ser corrigidas são o caminho para uma mudança de cidadania e a construção de um novo capital social, de novas bases de cooperação e confiança, só alcançáveis pelo conflito social e seus tensionamentos. A consciência da necessidade de mudanças e a percepção de que essas são viáveis e que já estão ocorrendo em nosso tempo tendem a influenciar no engajamento cívico, na construção de uma cidadania ativa.

Quando C-1 foi perguntado se já existem coeficientes de rendimento já estabelecidos entre os colegas e se ele já tinha ouvido falar das ações afirmativas antes do caso da cotas da UFBA, ele respondeu:

C-1: É... eu fiquei sabendo um ano antes (sobre as cotas). Eu fiquei sabendo não, eu tive realmente o conhecimento e a curiosidade de saber sobre a política dessas ações: o que beneficiava, se era realmente viável as pessoas estarem utilizando esse serviço, se era benéfico para elas. Eu fiquei sabendo logo que iniciou esse sistema de cotas, mas eu procurei realmente saber e me interessar e fazer parte dessa política no (meio) do ano de 2005, foi o ano que eu ingressei no meu pré-vestibular

e que era a favor das ações afirmativas, e que eu ingressei, estudei, iniciei esse estudo das ações, e me tornei politicamente a favor desse serviço.

O aluno C-1 estudou em um curso pré-vestibular alternativo, por isso foi perguntado se antes dessa discussão sobre ações afirmativas nesse curso ele já tinha visto algum debate, ou alguma notícia, ou já tinha participado de algum debate que falava sobre essa questão da discriminação na sociedade, seja discriminação social, seja discriminação por cor, seja discriminação. Houve então a resposta:

C-1: Já. É... assim que iniciou, pouco depois que iniciou esse sistema, alguns debates foram lançados inclusive no colégio onde estudei por estudantes cotistas e não cotistas. No primeiro ano que foi efetivado o sistema de cotas, no primeiro semestre após essa aprovação desse vestibular, alunos cotistas e não cotistas iniciaram um debate em colégios públicos para esclarecer esse sistema. Os alunos não cotistas alegaram sempre que isso era uma discriminação, por dizer indiretamente que isso era uma discriminação, e que estava acusando os estudantes de escolas públicas de incapazes de ingressar numa universidade pelo meio normal. Já os a favor da cotas, os cotistas, os aprovados eles defendiam o sistema de cotas e que isso é uma reafirmação, de que é necessário fazer uma política social, educativa, no sistema público pra que nós possamos competir igualmente nessa questão do processo seletivo.

O curioso da resposta reside no fato de ter havido debates na escola pública em que o aluno estudava, com a participação de cotistas e não cotistas, com argumentos contrários e favoráveis e um interesse pelo esclarecimento da nova proposta. Há também o entendimento de que as cotas são uma política social e educacional.

No momento seguinte, tivemos o interesse em perguntar sobre a opinião e a preferência de C-1 sobre as cotas chamadas sociais ou das cotas étnico-raciais, ou de uma conjunção das duas, como ocorre na UFBA:

C-1: A UNEB tem um sistema de cotas um pouco diferente da UFBA. Ela tem realmente pra negros, ela é... realmente ela é étnica, é uma diferenciação étnica, e isso causa um pouco de constrangimento por parte de alguns alunos, alguns alunos que as pessoas chegam lá dizem: não, você é negro. Algumas pessoas afirmam, mas algumas outras ficam constrangidas por não ter informação, por não ter aquele

sentimento de negritude, e, ao afirmarem que elas são negras e que elas são cotistas, elas passam a ser constrangidas achando que serão discriminadas posteriormente ao ingressar na universidade. A questão da UFBA que é pelo ingresso do ensino público, já é um pouco diferente, não que seja discriminado, mas é um pouco menor, pela questão mesmo social, as pessoas são discriminadas socialmente. A questão do ensino público ela leva diretamente à parte econômica, à parte de recursos financeiros, e que gera uma certa diferenciação, uma certa separação por parte das pessoas com relação à sua economia, à sua renda per capita.

Perguntamos então sobre a expressão por ele usada: “negritude. Você acha que as pessoas a partir da discussão das cotas começam a ver essa questão da discriminação racial? Você acha que no Brasil nós temos uma democracia racial? Você acha que as cotas contribuem para as pessoas perceberem alguma coisa nesse sentido?”

C-1: Sim. Realmente isso existe, com relação à democracia racial existe, mas existe pouco. Eu digo a você que as pessoas não podem manifestar, não podem dar esse sentimento explícito, mas implicitamente ela é um pouco racista. Algumas pessoas por verem pessoas negras tentando chegar ao mesmo patamar que eles, eles se acham desprovidos, eles se acham humilhados por ver uma pessoa negra que veio de uma família pobre, humilde, de uma escola pública, superando ele que veio de uma família que tem todas aquelas faturas, benfeitorias, e um ensino de qualidade. Com relação à questão racial, também, algumas pessoas se sentem envergonhadas (...) por causa de alguns cursos que são predominantemente por pessoas de descendência européia, vamos dizer assim, e acabam sendo olhadas com uma certa ironia, com uma certa aversão, com um certo preconceito, não conhecem as pessoas...

Percebemos claramente que o aluno identifica a discriminação racial, na sociedade e mesmo na UFBA, dentro dos cursos de caráter mais elitizado, questionando a existência de uma “democracia racial” e reafirmando a primazia do argumento de garantir igualdade de condições para todas as pessoas, corrigindo distorções e focando especialmente os negros, os pobres. Percebe-se a constituição de um sentimento de pertencimento a esse grupo social, de um orgulho dos que “vem de baixo” e “lutam pelo seu espaço” e pela compreensão de que não se garante justiça sem atacar privilégios ou ferir interesses, essencial da disputa de hegemonia na sociedade.

Entendemos que era preciso então perguntar sobre a existência de conflitos e discriminações em alguns cursos, e sobre a vivência na UFBA, a relação com os professores e colegas, as primeiras impressões na vida acadêmica e as expectativas para o futuro profissional:

C-1: Alguns cursos sim. Alguns cursos da área de humanas são muito bem focados (realização de muitos debates) essa questão e algumas pessoas são muito contra as cotas. Na questão da minha área, que é a área de exatas e tecnologia, ela não é muito discutida, mas as pessoas têm opiniões com relação a isso, a favor e contra. No meu caso, no meu curso ele não é muito discutido em sala de aula, até porque muitas pessoas não pegaram a matéria de educação por não fazerem licenciatura, mas algumas pessoas já têm opiniões sobre a questão das cotas na UFBA e na UNEB, e têm suas opiniões e discutem, mas não chegam a aprofundar mais no assunto. Têm as suas opiniões e deixam aquilo como teoria pra elas mesmas. (...) Bem, como eu vim do ensino público a diferença foi que eu no ensino fundamental e médio era um mero *absorvente* (grifo nosso) de informações, e na universidade, além de ser *absorvente*, eu também envio informações, aquela troca de informações com pessoas que vieram de locais diferentes, tiveram vidas diferentes, passam informações diferentes e passam a produzir o seu próprio conhecimento. É assim que antes éramos ensinados, agora são discutidos entre professor e aluno, e a vida do universitário agora não é só estudar para aprender, é estudar também para produzir. (...) acredito que a pesquisa é bastante importante pelo fato de que você precisa buscar sempre coisas novas pra aquilo que está acontecendo e que você precisa reciclar seu modo de vida, algumas coisas que estão sendo aproveitadas hoje e que estão sendo descartadas, você precisa renová-las, precisa ter um novo modo de trabalhar na verdade. Na minha área mesmo, como eu vou trabalhar com licenciatura, eu precisa ter uma nova maneira de passar o conhecimento, de uma nova forma de dar aula, uma nova forma de educação, na verdade, e uma nova forma de Matemática.

No primeiro momento, consolida-se a constatação de que o debate sobre as cotas não se restringiu ao ensino médio, mas continuou na universidade, polarizando opiniões e provocando divergências. A especificidade de um curso de exatas, que até hoje não tem a mesma abertura ou costume de realizar discussões fora do conteúdo curricular mais técnico explica a observação do aluno de que a polêmica mais explícita se dá nos cursos da área de humanas. O mais interessante na resposta de C-1 está no claro sentimento da novidade que é a vivência universitária, espaço de aprendizado mediado pela pesquisa e a busca de novas formas de exercitar o processo de ensino aprendizado na profissão de professor para a qual ele está se formando. Essa compreensão de um aluno cotista comprova a capacidade de

envolvimento na vida acadêmica e que o vestibular não é o melhor instrumento para a seleção na universidade. O vestibular pode ser um instrumento com alto poder discriminador para viabilizar a seletividade necessária a um concurso muito acirrado, com muitos candidatos, mas ele não tem o caráter prospectivo de medir a capacidade que o aluno terá de se desenvolver no ambiente universitário. Eventuais conteúdos não apresentados aos alunos no ensino médio podem ser apreendidos no meio universitário, e muitos conteúdos assimilados no ensino médio depois se mostram insuficientes ou inúteis para a universidade, para a vida e para o mundo do trabalho.

Logo em seguida perguntamos se na família dele a entrada de um membro na universidade significou uma mudança na sua relação com sua família ou se ele se tornou o orgulho da família:

C-1: É, da família, de todos que eu conheço, só eu entrei, mas amigos tenho, tenho alguns amigos que fazem UNEB e UFBA. É, na verdade, logo no início de toda aquela época de euforia, a questão do vestibular, foi bastante alegria e hoje é motivo de orgulho por parte dos meus pais, porque minha mãe voltou a estudar, ela tinha parado no ensino fundamental, ela voltou a estudar pelo fato de que ela viu que uma pessoa que estudou em colégio público teve a condição de... a condição social e a condição de conhecimento pra ingressar na universidade, então ela acredita que ela também pode, mesmo que ela não vá trabalhar naquilo que ela quer, mas o fato de ela estar na universidade produzindo conhecimento, conhecendo pessoas novas, pra ela é uma mudança na vida. E algumas pessoas me tratam diferente pelo fato de acharem que eu sou universitário, eu sou um *status quo* um pouco acima deles, então já me tratam com um pouco mais de respeito.

As ações afirmativas na Educação Superior servem para elevar a auto-estima do indivíduo e do grupo social a que ele pertence, para que ele se torne um exemplo positivo para todo um círculo social e para a sociedade como um todo. Verificamos nessa fala o quanto é correta a afirmação de vários autores de que exemplos positivos contribuem para elevar a auto-estima de grupos sociais e étnicos, para impulsionar conquistas pessoais e coletivas e intensificar o reconhecimento de grupos.

Por fim, perguntamos se “Depois que você participou do curso pré-vestibular Oficina de Cidadania (uma ONG com trabalho social militante), e após a entrada na faculdade, você pensou em participar de algum movimento social? Você acha que antes você já era engajado? Essa sua participação cidadã você acha que ela continua a mesma, ela sofreu algum tipo de mudança?”

C-1: É... o ingresso na Oficina de Cidadania foi um curso em que me deu uma visão política dos fatos que estão acontecendo em relação à universidade, em relação à esse conflito racial, democrático e cultural, isso me deu uma visão política pra definir realmente a minha posição, se era a favor ou contra. Na época que eu estava no ensino médio eu ainda não tinha uma opinião formada apesar de já decidir o que eu queria, mas eu era uma pessoa bastante influenciada pelo fato de não ter acesso às informações necessárias pra ter uma opinião sólida. No momento que eu ingressei na Oficina de Cidadania, os professores e os alunos, em discussões, isso solidificou a entrada de informações, as discussões de acontecimentos, isso solidificou as opiniões de cada um, e hoje eu me fortaleci e estou mais sólido do que antes com relação às cotas e sou a favor. Com relação a movimentos eu sempre tenho vontade de participar em discussões, em debates, em manifestações, aquelas que não chegam a ser *vandalistas*, mas aqueles debates, aqueles em que se pode discutir sobre um assunto, em que se pode chegar a um consenso eu sou a favor. Ainda não tive a oportunidade de fazer parte realmente de um movimento, (...) mas acredito que nesse segundo semestre eu deva já ter informações, participar, mesmo que indiretamente, desses movimentos e possa contribuir para melhoria dos acontecimentos (...) eu acredito que essa mudança ela tem que ser primordial, serem feitas por parte daqueles que sofrem. Não basta apenas se discutir o que está acontecendo, é preciso agir pra mudar essa situação. O fato de estar acontecendo e apenas se tornar observador isso não vai levar a nada, é preciso que você venha sendo agente dos acontecimentos, fazendo mudar a situação. O sistema de cotas ele mudou a opinião das pessoas que realmente tem a vontade de ingressar na universidade, que sofriam desvantagens e fiz com que eles realmente refletissem e passassem a ser agentes desse movimento, eles mesmos têm que fazer essa mudança, as próprias pessoas que sofriam com essa discriminação.

Os movimentos sociais que contribuem para a conquista de políticas públicas inclusivas, que fazem a disputa de hegemonia cultural e para o fortalecimento de identidades sociais e étnicas, acabam criando uma situação de mudança nas instituições, de mudança no Capital Social e de abertura de espaços democráticos com novos direitos conquistados que resultam na retroalimentação desses mesmos movimentos sociais. A transformação das instituições permite a inclusão econômica e simbólica de segmentos sociais historicamente

discriminados no Brasil e esse fenômeno reforça o sentimento de que as mudanças são possíveis, e a identidade, a auto-estima e a confiança de grupos que intervêm mais efetivamente no cenário político são potencializados.

A entrevistado C-2 ingressou na UFBA em 2006 no curso de Química. A primeira pergunta, a mesma da entrevista anterior, foi sobre a opinião sobre as ações afirmativas, se ela achava que as ações afirmativas, mais especificamente a reserva de vagas, da maneira como a UFBA estruturou essa reserva de vagas é uma forma de promover a justiça social ou se é alguma forma de discriminação, e uma explicação do ponto de vista. Obtivemos a resposta:

C-2: É... você fala assim... Eu lembro de uma frase que o professor reitor Naomar falou e foi bem interessante, ele falou que não se pode tratar o desigual igualmente porque senão ele vai *tá* colaborando com o processo da desigualdade. Então, Anderson tem mania de falar diferença de capacidade e capacitação. Capacidade todos nós temos, mas capacitação não, porque uma pessoa que estuda no Sartre COC será que vai competir igualmente com uma pessoa que estuda... por exemplo no Severino Vieira, que estuda no Universidade pra Todos, faz o cursinho Universidade pra Todos. É, isso aí é desigual, então o sistema de cotas ele ajuda por causa disso. Você não pode tratar igualmente os que são desiguais. Olha, sou a favor daquela que realmente a UFBA emprega, que é no caso você se considerar negro e ser de escola pública, porque eu posso me considerar negro e vim de um dos melhores colégios de Salvador. Pô, o cara já tem condições, vai *tá* roubando no caso uma vaga de um aluno cotista. Então sou a favor mesmo do que a UFBA emprega, que é você se considerar negro e ao mesmo tempo ser de escola pública, né, a união dos dois.

Essa aluna tem uma visão muito clara sobre o conceito de ação afirmativa, assimilado não somente pela participação do debate com o reitor da UFBA, mas principalmente pela vivência na UFBA, que se tornou um espaço de diálogo muito intenso sobre essa temática.

Perguntamos a seguir sobre a crítica de que os alunos cotistas poderiam diminuir o nível acadêmico na universidade, ao que nossa entrevistada teve uma reação muito confortável e satisfeita:

C-2: Foi até hilário, né, que há pouco tempo saiu uma notícia que fizeram uma avaliação dos cotistas e em muitos cursos eles nivelaram, estão de igual nível com

os não cotistas e em alguns cursos foram até melhores do que os não cotistas. Aí pô, isso pra mim, né, eu dei risada. Sabe aquela coisa de catarse? Foi muito ótimo, foi muito ótimo... eu gostei, eu gostei. (...) Mas pelo que eu ouço falar que alguns colegas meus, eles ainda sofrem preconceito aqui dentro, eles ainda sofrem, mas eu acho que depois de uns cinco anos as cotas que a UFBA empregou aqui dá pra diminuir isso aí.

Já no ano de 2006, os resultados acadêmicos dos alunos na UFBA atestavam que na maior parte dos cursos, o rendimento dos alunos cotistas era superior aos alunos não cotistas, além do nível de evasão ser menor. Essa constatação descredenciou as principais argumentações contrárias às cotas: de que os alunos cotistas não teriam condições de acompanhar o nível de exigência dos professores universitários e que o padrão de excelência acadêmica da instituição estaria comprometido. Com um rendimento superior aos não cotistas na maioria dos cursos, colocava-se em questionamento o próprio sistema de seleção do vestibular e fortalecia-se a argumentação que fizemos anteriormente de que esse teste não avaliava corretamente as melhores pessoas para ingressar na universidade. O ideal seria uma democratização ampla do ingresso na Educação Superior, com uma expansão forte das vagas, que agora se avizinha com o programa REUNI, mas o vestibular como método de ingresso conseguiu agora, com a experiência das cotas na UFBA, uma contraposição científica a sua validade como instrumento de seleção, uma vez que alunos que seriam eliminados por ele e que precisaram das cotas para ingressar nos cursos obtiveram rendimento superior a quem foi aprovado sem medidas reparatórias. Essa constatação ajuda a coadunar a compreensão de que o desenvolvimento intelectual ou acadêmico na universidade se processa de forma mais autônoma em relação ao ensino médio do que se tinha idéia anteriormente.

Em seguida questionamos se ela percebia que o debate sobre racismo, sobre discriminação racial e social existia antes das cotas, se era visível socialmente e se as cotas contribuíram para colocar esse debate na pauta:

C-2: Acho que já existia, só não era tão focado como hoje é, porque as ações afirmativas elas, digamos assim, sufocaram a classe média, a classe rica, justamente por *tá* botando negros dentro da universidade, e entre outras, por eles terem, digamos assim, sofrido as consequências disso é que se tornou mais amplo, mais... mais característico. Eu acho que na minha opinião... que contribuiu, contribuiu muito o sistema das cotas.

Concordamos com a aluna: o conflito social provocado pela ocupação por parte de negros e egressos de escolas públicas de espaços de reprodução social da elite leva a reações de grupos que se sentem prejudicados, da maior parte da mídia e de grupos e partidos políticos conservadores que permitem a ocupação do espaço público com essa agenda. Esse resultado é o que mais interessa aos defensores das ações afirmativas, pois o silenciamento e o ocultamento dos conflitos, das injustiças e das desigualdades não favorecem a sua superação, apenas congelam a situação presente.

6. Apuração dos questionários: a opinião na UFBA e a disputa no espaço público sobre as ações afirmativas

A apuração dos questionários permitiu, a partir de uma amostra representativa de alunos, captar a opinião dessa população sobre as ações afirmativas na UFBA, qual a percepção que os alunos aprovados no sistema de cotas têm da sua inserção nas universidades, assim como a percepção dos membros da comunidade universitária dessa nova situação e sua relação interna após essa mudança, dentro dos conceitos de justiça social, Direitos Humanos e fortalecimento do Capital Social na sociedade, assim como a percepção do racismo e da pertinência da adoção de ações afirmativas.

Aplicamos questionários que permitiram a livre resposta dos alunos sobre todos esses pontos enumerados acima. Os questionários foram distribuídos aos alunos da UFBA em quantidade suficiente para compor uma amostra significativa dentro da própria universidade, nas salas de aula, corredores e pátios, e sempre se passou a instrução para que todos respondessem as questões sem qualquer direcionamento ou influência, e que os respondentes não deveriam se identificar.

Dessa forma se esperou evitar constrangimentos, para que os alunos respondessem externando seu ponto de vista sem receio de censura ou contestações. Esse cuidado de trabalharmos com questionários e não com formulários, ou seja, sem a presença de um entrevistador mediando a coleta de dados, foi proposital, pois entendíamos que as temáticas do racismo, da existência ou não dele e do apoio ou não às cotas podem suscitar respostas

diferentes dos indivíduos a partir da interação com um entrevistador. A pesquisa com questionários permite sigilo e discrição para os respondentes.

No questionário, foram perguntados itens para caracterizar a população pesquisada, como a idade, o gênero, a cor auto-definida, se o ingresso foi pela cota, qual o curso na Universidade e qual a escola em que cursou o ensino médio. As principais perguntas relativas à pesquisa foram sobre a opinião sobre o sistema de reserva de vagas na Universidade, se era um mecanismo de promover a justiça social ou um privilégio injustificado, e por que as cotas eram importantes, se para promover justiça, combater o racismo, incluir pessoas discriminadas na universidade, criar uma elite econômica e cultural diversificada na cor e na origem social ou abrir a universidade para a população pobre.

Também foi perguntado por que as cotas são ruins (para aqueles que assim o entendiam), apresentando as opções de que porque elas aumentariam o racismo; ou a discriminação e a injustiça no Brasil são apenas sociais; as pessoas aprovadas pelas cotas não teriam condições de cursar a faculdade; as cotas aumentariam a discriminação contra os negros ou contra os alunos egressos de escolas públicas; porque a mudança deve ser de “base”, melhorando o ensino básico; ou no Brasil há mistura muito grande entre brancos e negros; ou a universidade deve ser o lugar apenas para quem tem competência acadêmica. Nessa questão abrimos espaço para respostas mais explicitamente racistas, como “ser contra as cotas porque os negros ou os egressos de escolas públicas não têm competência para estar na faculdade por conta própria e por isso não devem entrar nas faculdades”; além de “porque os negros ou os egressos de escolas públicas têm competência para estar na faculdade por conta própria e por isso não precisam das cotas”.

As perguntas de resposta binária, se sim ou não, foram as seguintes:

1. Há discriminação no acesso à universidade?
2. Há discriminação no Brasil?
3. Existe racismo no Brasil?
4. A sociedade terá mais cooperação e confiança entre as pessoas e das pessoas com as instituições devido às cotas?
5. Você sente que há maior justiça social com a adoção das cotas?

Por fim, houve uma pergunta de múltipla escolha que, assim como as acima, procurou identificar o grau de penetração do mito da democracia racial e o entendimento das formas de exclusão no Brasil. A pergunta foi:

O problema da injustiça no Brasil é:

- I. Social
- II. Racial
- III. Regional
- IV. Social, racial e regional

Na pesquisa de levantamento de dados o sistema de amostras adotado permite que se efetuem pesquisas nacionais, entrevistando-se um número reduzido de pessoas sem a necessidade de termos que coletar questionários de toda a população, mas a amostra representa todas as pessoas dos estados, que somadas, representam as tendências de opinião de todo o País. A seguir, apresentamos um quadro para auxiliar a determinação dos tamanhos das amostras, que é resultado de um estudo estatístico aplicado por todos os institutos de

pesquisa de opinião pública e de pesquisa científica, nas Ciências Sociais ou da Saúde. A tabela 1 determina a amplitude de uma amostra tirada de uma população finita com margens de erro de 1%, 2%, 3%, 4%, 5% e 10%, com coeficiente de confiança de 95,5% se encontra abaixo:

Tabela 1

Amplitude da população (universo)	Amplitude da amostra com as margens de erro indicadas					
	1%	2%	3%	4%	5%	10%
-1.000	-	-	-	-	222	83
1.000	-	-	-	385	286	91
1.500	-	-	-	385	286	91
2.000	-	-	714	476	333	95
2.500	-	1.250	769	500	345	96
3.000	-	1.364	811	517	353	97
3.500	-	1.458	843	530	359	97
4.000	-	1.538	870	541	364	98
4.500	-	1.607	891	549	367	98
5.000	-	1.667	909	566	370	98
6.000	-	1.765	938	574	375	98
7.000	-	1.842	949	480	378	99
8.000	-	1.905	976	584	381	99
9.000	-	1.957	989	488	383	99
10.000	5.000	2000	1.000	600	383	99
15.000	6.000	2.143	1.034	606	390	99
20.000	6.667	2.222	1.053	606	392	100
25.000	7.143	2.273	1.064	610	394	100
50.000	8.333	2.381	1.087	617	397	100
100.000	9.091	2.439	1.099	621	398	100
+100.000	10.000	2.500	1.111	625	400	100

Fonte: H. Arkins e R. Colton, Tablets for Statisticians

Nossa pesquisa conseguiu coletar 4.094 questionários, na população de 22 mil alunos hoje da UFBA, o que significa, observando a tabela acima, que a margem de erro fica maior que 1% e menor que 2%. Temos então uma confiabilidade extremamente alta e os resultados da pesquisa que realizamos, além de se caracterizarem pelo ineditismo sobre a opinião do alunado da UFBA, envolvendo tanto cotistas quanto não cotistas, também se reveste de uma significância elevada. Os dados foram trabalhados no programa SPSS (Pacote Estatístico das Ciências Sociais), largamente utilizado e recomendado nas pesquisas das Ciências Sociais e Humanas e nas demais áreas do conhecimento. Após a digitação de todas as variáveis, que correspondem às perguntas do questionário enumeradas anteriormente, procedemos à quantificação de cada uma delas e ao cruzamento entre elas, para definir se os grupos de cotistas e não cotistas apóiam ou não as cotas, quais as justificativas para esses posicionamentos e quais os posicionamentos sobre o racismo no Brasil.

Do total de 4094 questionários, quase todos declararam itens importantes para a pesquisa, o que pode ser visto na tabela 2 abaixo das frequências das variáveis “cor”, se ingresso por cotas e escola de origem:

Tabela 2

Statistics

	N	
	Valid	Missing
ATIVIDAD	4093	1
COR	3953	141
COTAS	4094	0
ESCOLA	3998	96
P.1.0	3787	307

Apenas 141 omitiram a própria cor (menos de 3,5%) e 96 omitiram a escola de origem, enquanto todos declararam se eram cotistas ou não. Abaixo vemos, na Tabela 3, a auto-declaração da cor dos indivíduos. Utilizou-se a mesma tipificação de cor do IBGE para

efeito de comparação com os dados nacionais, embora compreendamos que as denominações “parda”, “mulata” e “preta” não sejam as mais adequadas.

Tabela 3

COR

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Branca	913	22,3	23,1	23,1
	Parda	1923	47,0	48,6	71,7
	Mulata	367	9,0	9,3	81,0
	Preta	749	18,3	18,9	100,0
	5	1	,0	,0	100,0
	Total	3953	96,6	100,0	
Missing	0	140	3,4		
	System Missing	1	,0		
	Total	141	3,4		
Total		4094	100,0		

Note-se que o percentual de “pretos” é mais elevado que a média nacional no ensino superior, de 18,9% contra apenas 1%. Isso pode se dever à realidade baiana, que tem no Recôncavo baiano mais de 80% de afrodescendentes, mas não descartamos a possibilidade de que no plano nacional o percentual de apenas 1% de “pretos” possa se dever a uma falta de assunção da própria cor e que na Bahia, e na UFBA em particular, onde há um movimento negro consolidado e um debate intenso e politizado sobre as cotas, racismo e mito da democracia racial, tenhamos uma consciência étnica que leve as pessoas a se auto-declararem dessa maneira. Pode concorrer para esse resultado o fato de já termos dois anos sucessivos de sistema de cotas para o ingresso no vestibular. Essa pesquisa sobre a maior assunção da cor, pertencimento a determinado grupo étnico e uma comparação entre os resultados nacionais e da UFBA não esteve dentro da possibilidade de nossa investigação no momento, uma vez que para isso o instrumento da entrevista estruturada, semi-estruturada ou pouco estruturada seria

necessário para um grande número de indivíduos, tanto na UFBA quanto no Brasil. Percebe-se que o percentual de brancos foi de 23,1 % e de “pardos” foi de 48,8%. A reunião dos grupos dos afrodescendentes totalizou 76,9%.

O resultado sobre o percentual de cotistas e não cotistas foi significativo e esperado, pois com uma amostra aleatória e levando-se em consideração que apenas duas turmas haviam entrado na UFBA pelo novo sistema, que estabelecia 45% de vagas para as cotas, era previsível o percentual de 24,7% para cotistas e 72,4% para não cotistas. Isso pode ser observado na tabela 4:

Tabela 4
COTAS

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	110	2,7	2,7	2,7
Sim	1012	24,7	24,7	27,4
Não	2972	72,6	72,6	100,0
Total	4094	100,0	100,0	
Total	4094	100,0		

Abaixo observamos a tabela 5 com a procedência dos alunos das escolas, que é analisada posteriormente:

Tabela 5

ESCOLA		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pública Estadual	1353	33,0	33,8	33,8
	Pública Municipal	210	5,1	5,3	39,1
	Pública Federal	330	8,1	8,3	47,3
	Pública Militar	122	3,0	3,1	50,4
	Privada	1868	45,6	46,7	97,1
	Publicas Estad e Municipal	33	,8	,8	97,9
	Pública Estad. e Privada	38	,9	1,0	98,9
	Pública Estadual, Municipal e Privada	2	,0	,1	98,9
	Pública Estadual e Militar	4	,1	,1	99,0
	P. Estad e P. Federal	6	,1	,2	99,2
	Municipal e Privada	21	,5	,5	99,7
	P. Militar e Privada	2	,0	,1	99,8
	P. Federal e Militar	2	,0	,1	99,8
	P. Federal e Privada	5	,1	,1	99,9
	P. Municipal e Federal	1	,0	,0	100,0
	P. Estadual, Municipal e Privada	1	,0	,0	100,0
	Total	3998	97,7	100,0	
Missing	0	96	2,3		
	Total	96	2,3		
Total		4094	100,0		

Os resultados indicam uma prevalência de estudantes egressos de escolas públicas, totalizando mais de 50%, divididos em categorias de pública estadual com 33% do total de alunos, pública municipal com 5,1%, pública federal com 8,1% e pública militar com 3%, enquanto as escolas particulares compuseram 45,6% do total. Esse quadro indica um resultado imediato no acesso à universidade pública mais antiga, prestigiada e concorrida do Estado da Bahia, a UFBA, configurando efetivamente uma democratização do acesso ao ensino superior, um dos objetivos já atingidos das ações afirmativas. Mas como o percentual anteriormente indicado de cotistas foi de apenas 24,7% do total da amostra, então a

majoritariedade de presença de egressos de escolas públicas se deveu também ao ingresso fora do percentual de cotas.

Essa configuração não nos surpreende, pois desde antes da implantação das cotas, durante os estudos da comissão instituída no Conselho Universitário em 2002, já era claro que a maioria dos cursos da UFBA não precisaria de cotas, apenas um grupo de 12 cursos, aqueles de maior “prestígio social”, ou valorizados pelo mercado, apresentavam um percentual baixo ou muito baixo de egressos de escolas públicas. Foram os cursos de Medicina, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Química, Fonoaudiologia, Arquitetura, Jornalismo, Produção Cultural, Odontologia, Farmácia, Psicologia e Administração. As cotas serviram para democratizar o acesso aos cursos que reproduziam a elite econômica na UFBA.

Os dois quadros abaixo expressam dois resultados que foram surpreendentes em nossa pesquisa. O primeiro quadro (Tabela 6) apresenta a opinião geral dos alunos sobre as cotas, se ela se configuram como um instrumento de justiça social ou um privilégio injustificado. O segundo (Tabela 7) faz um “crosstabs”, ou cruzamento de variáveis no SPSS, identificando dentro das categorias de cotistas e não cotistas, quais as percepções desses dois grupos com as mesmas perguntas

Tabela 6

P.1.0

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Justiça social	2655	64,9	70,1	70,1
	Um privilégio injustificado	1132	27,7	29,9	100,0
	Total	3787	92,5	100,0	
Missing	0	307	7,5		
	Total	307	7,5		
Total		4094	100,0		

Tabela 7

COTAS * P.1.0 Crosstabulation

Count		P.1.0		Total
		Justiça social	Um privilégio injustificado	
COTAS	0	70	35	105
	Sim	821	144	965
	Não	1764	953	2717
Total		2655	1132	3787

A Tabela 6 indica que do total de 4094 alunos, 70,1% apóiam as cotas, considerando-a como instrumento de justiça social, contra 29,9% que a consideram um privilégio injustificado. Na Tabela 2, obtivemos o mesmo resultado dividindo os alunos em dois grupos, os cotistas e não cotistas. Enquanto entre os cotistas 821 apóiam as cotas e 144 não a apóiam (85% contra 15%); entre os não cotistas 1764 consideram as cotas um instrumento de promoção da justiça social, ao lado de 953 que consideram esse sistema um privilégio injustificado (65% contra 35%). Esse resultado, com uma amostra tão ampla na UFBA, permite que estatisticamente possamos extrapolar esse resultado para toda a população de estudantes, pois a diferença entre os grupos é muito grande e a margem de erro é de cerca de

1,5%. Esse resultado é surpreendente porque dentre os não cotistas há um apoio maciço às ações afirmativas das cotas. É natural haver uma compreensão favorável entre os beneficiários das ações afirmativas, com um percentual de 85%, mas um resultado de 65% de opinião positiva entre os que entraram pelo critério antigo, logo no segundo ano de implantação do sistema, solicita uma reflexão.

Não foi objeto dessa pesquisa a mensuração e a qualificação do enquadramento que a imprensa e a mídia em geral têm sobre o tema das ações afirmativas. Para fazer essa mensuração objetiva seria necessário fazer uma pesquisa de caráter amplo, que hoje é realizada pelo IUPERJ ou pelo Observatório de Mídia, organizações que durante período de tempo definido fazem uma contabilização do espaço dado a opiniões negativas, neutras e positivas sobre um determinado tema em um conjunto de veículos de comunicação. Entretanto, apesar de não podermos apresentar percentuais de espaços na mídia sobre a valoração sobre o tema das ações afirmativas, entendemos que é facilmente perceptível um amplo consenso contrário às cotas, expresso em matérias, muitas delas de capa, de vários periódicos e jornais impressos, como “Veja”, “Isto É”, “Época”, “Folha de São Paulo”, “Estado de São Paulo”, além de reportagens e editoriais televisivos contrários às ações afirmativas nas universidades e em outros campos, como na política de valorização dos quilombos. Há um posicionamento contrário às políticas de reparação que refletem a visão de mundo dos proprietários dos veículos, desde a condenação das políticas de renda mínima, como o programa Bolsa Família e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), alcançando formas de reparação e compensação para grupos historicamente discriminados. Uma aceitação das cotas na UFBA dentro de um contexto em que os mediadores de informação na sociedade contemporânea são contrários às mesmas significa que o debate social e político empreendido pelos movimentos sociais, grupos políticos e indivíduos e o

embate político ideológico dentro da comunidade permitiram que a percepção da comunidade estudantil não fosse espelho e reflexo dos “formadores de opinião” midiáticos e das elites.

Essa compreensão fica mais enriquecida quando analisamos as outras respostas. Se dividirmos a amostra em dois grupos, com um grupo que compreende que as cotas são uma forma de promover a justiça social e outro grupo que as interpreta como um privilégio injustificável e efetuarmos o cruzamento dos dois grupos com as demais perguntas iremos encontrar resultados coerentes com os mesmos.

No primeiro grupo, que apóia as ações afirmativas, 646 alunos ou 24% entendem que as cotas servem para combater o racismo; 1043 ou 39% afirmam que as cotas são para incluir pessoas discriminadas na universidade e 650 ou 25% as apontam como estratégia para criar uma elite econômica e cultural diversificada na cor e na origem social. Há um percentual muito maior daqueles que afirmam que as cotas são para abrir a universidade para a população pobre: 52% ou 1365 alunos. É importante salientar que os alunos puderam escolher mais de uma alternativa. Nesse ínterim, as cotas são principalmente uma forma de democratização do acesso à educação superior, assim como para “incluir pessoas discriminadas na universidade”, denotando a busca da integração social, no âmbito de alargamento de direitos sociais, econômicos e culturais, como resultado de políticas públicas reivindicadas pelos movimentos sociais, que demandam do Estado espaços maiores de promoção da cidadania.

O combate ao racismo e uma estratégia de ter uma classe média e uma elite dirigente mais diversa aparece com indicações expressivas (24% e 25%), o que comprova que esse discurso e esse debate sobre a visibilidade do racismo, o questionamento da suposta

democracia racial e a busca do reconhecimento social de determinado grupo está presente no processo de implantação das cotas.

No segundo grupo, que considera as cotas como um privilégio injustificável, 473 pessoas ou 41% entendem que as cotas aumentam o racismo e 151 alunos ou 13% destes acreditam que a discriminação e a injustiça no Brasil são apenas sociais. Aqui aparece uma contradição, pois se as cotas aumentam o racismo, para um expressivo contingente, uma pequena parte ainda acredita que o problema no Brasil é apenas social. Concluímos que essa discrepância demonstra uma resistência em aceitar as cotas, com o velho argumento de que os atores sociais que insistem em levantar essa temática e lutam por justiça e pelo desmascaramento do preconceito estão “manchando” a nossa tradição “pacífica, cordial e sem preconceitos”, ao mesmo tempo em que já há uma diminuição daqueles que ainda sustentam que o problema do Brasil é apenas social e não racial. Seria de se esperar um percentual muito próximo dessas duas respostas, mas isso não ocorreu. Essa diferença já é resultado do processo de discussão e debate que consegue introjetar a visão de que o racismo existe realmente no país. Trata-se então da mudança de cultura política, ou de Capital Social, que é lenta e ocorre como consequência da ação dos movimentos sociais no processo histórico. Cultura é processo, é transformação e depende das intenções políticas dos grupos e classes sociais que estão em disputa na sociedade.

Ainda nesse grupo dos refratários às cotas, 235 alunos ou 20% justificam sua posição argumentando que as pessoas aprovadas assim não terão condições de cursar a faculdade; 427 pessoas ou 37% justificam que as cotas aumentarão a discriminação contra os negros ou contra os alunos egressos de escolas públicas; 922 ou 81% entendem que a mudança deve ser de “base”, melhorando o ensino básico; e 147 ou 12% acreditam que no Brasil há mistura

muito grande entre brancos e negros e por isso não é possível estabelecer as cotas, mesmo quantitativo para os que sentenciam que a universidade deve ser o lugar apenas para quem tem competência acadêmica. A principal argumentação (81% dos alunos) é que deve haver um forte investimento na Educação Básica, e não termos “medidas paliativas” como as cotas. Essa posição amplamente majoritária daqueles que se opõem às cotas, tanto no discurso dentro da UFBA quanto fora dela, se lastreia na defesa da Educação como um todo, na busca de soluções “definitivas” e duradouras e se legitima na lógica da responsabilidade do Estado com todo o sistema educacional. Os movimentos sociais se colocam na perspectiva de propor medidas de curto e médio prazos, para que se ofereça alternativas para aqueles jovens que terminaram o ensino médio e não podem voltar ao início de um hipotético ensino fundamental melhor preparado para o desafio do vestibular. Mas o principal fio condutor discursivo desses movimentos está na busca da reparação e correção da discriminação de efeito desproporcional, discriminação de fato e discriminação manifesta, ao mesmo tempo em que se busca a conformação de uma identidade étnica e cultural/racial do referido movimento em formação e o debate sobre a justiça social, a busca de direitos humanos e o desmascaramento do racismo institucional, mesmo que velado.

Vale ressaltar que a argumentação mais racista contra as cotas, a de que “os negros ou os egressos de escolas públicas não têm competência para estar na faculdade por conta própria e por isso não devem entrar nas faculdades”, obteve apenas 47 escolhas, ou 4% dentro desse grupo. Isso pode fortalecer duas explicações, a de que o racismo no Brasil é dissimulado ou que realmente não há uma visão preconceituosa forte entre os alunos da UFBA. Por outro lado, a argumentação de que “os negros ou os egressos de escolas públicas têm competência para estar na faculdade por conta própria e por isso não precisam das cotas” obteve 276 adesões ou 24%, o que denota ainda uma compreensão equivocada de que as cotas seriam

uma forma de compensação desonrosa ou vergonhosa. Trata-se de compreensão equivocada, pois não se analisa aqui a capacidade individual, os talentos e a inteligência do indivíduo, mas os processos de exclusão social de grupos e a falta de oportunidade para se preparar para a universidade e o mercado de trabalho. A ideologia da igualdade de oportunidades ainda é forte, mas vem sendo fustigada pela confrontação com a falta de igualdade de condições objetivas da sociedade capitalista moderna. A igualdade formal, como já vimos, não se traduz em igualdade material ou substantiva, a não ser que a sociedade crie condições de promoção de direitos e condições que permitam essa materialidade.

As últimas perguntas são interessantes, pois demonstram, no conjunto de todos os alunos, sem os sub-grupos debatidos anteriormente, uma percepção mais progressista no sentido da mudança de conceitos e formas de visualização da sociedade. Quando se pergunta se há discriminação no acesso à universidade, 74,6% afirmam que sim (3054 alunos). A pergunta fulcral, se há discriminação no Brasil, recebeu uma resposta positiva de 96,4% ou 3945 alunos. A outra pergunta, se há racismo no Brasil, teve um percentual parecido de afirmação, de 95,9%, ou 3926 alunos. Essa compreensão demonstra uma mudança qualitativa acentuada em relação ao que se tinha no Brasil há algumas décadas, e isso reflete o resultado de um movimento de contestação que foi se consolidando no último século, seja pela Frente Negra Brasileira, pelo Teatro Experimental do Negro, nos congressos e seminários nacionais, na intervenção de parlamentares e gestores públicos, na atuação de movimentos sociais e culturais fortes, nos partidos políticos progressistas que passaram a defender causas contra a discriminação e pela desconstrução do “mito da democracia racial”.

Quando se procura identificar nos alunos uma visão das causas do problema da injustiça no Brasil, encontramos um percentual de 72,5% de alunos que afirmam que é racial, regional e social, e apenas 18% de que apenas social e 2,5% de que é apenas racial.

Outra pesquisa nos pareceu relevante para análise em nossa pesquisa, essa de caráter nacional, sobre a opinião do brasileiro sobre as cotas, realizada em 2003, fruto de parceria entre as Fundações Perseu Abramo (FPA) e a alemã Rosa Luxemburg Stiftung, e realizada pelo Núcleo de Opinião Pública da FPA, que Investigou a percepção do preconceito de cor e práticas discriminatórias, em busca de novos subsídios para políticas públicas e intervenções do movimento social, com 5.003 entrevistas. Os resultados dessa pesquisa indicam uma diminuição do preconceito racial no Brasil nos anos recentes (ANEXO B).

Podemos afirmar que estamos numa trajetória de mudança das instituições. Trata-se de uma mudança pressionada por movimentos sociais e grupos políticos que buscam inserção social e efetivação de direitos de diferentes dimensões, ao mesmo tempo em que esses mesmos movimentos fazem a disputa ideológica para conformação de uma identidade étnico-racial para determinado grupo, seu sentimento de pertencimento e reconhecimento *pari passo* ao esforço de conquistar a produção de consensos sociais em torno da efetivação dessas políticas públicas de reparação.

7. Conclusões

Nossa pesquisa se dedicou a investigar as ações afirmativas na educação brasileira relacionadas ao ingresso e permanência nas universidades, focando a experiência da UFBA, que já aplica ações afirmativas de cotas, ou reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e estudantes negros. Nosso problema foi: quais os princípios dessas ações afirmativas, como são as percepções dos membros da comunidade universitária após a sua adoção e como está ocorrendo o aproveitamento acadêmico dos estudantes ingressos por cotas? Quais os princípios que norteiam as políticas de ação afirmativa para a Educação Superior nesta universidade, contextualizando com os princípios de outras ações afirmativas do Brasil, especialmente as propostas do Governo Federal?

O interesse de investigar as ações afirmativas na educação brasileira, focando na experiência da UFBA nos remeteu à metodologia do Estudo de Caso. Ao mesmo tempo, esta metodologia contém, no seu interior, instrumentos de pesquisa, e dentro do estudo de caso cabem a observação direta, a série sistemática de entrevistas, a observação participante e a pesquisa documental. O estudo de caso trabalha com evidências qualitativas e evidências quantitativas, combinando a observação empírica dessas duas evidências para melhor compreender o objeto da pesquisa.

Escolhemos como unidade-caso a Universidade Federal da Bahia, pois ela se constitui no campo empírico de observação das ações afirmativas da educação com reserva de vagas e está localizada na Bahia. O estudo de caso foi feito, inicialmente, através da pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica, analisando os documentos elaborados e aprovados pela instituição baiana e os documentos correspondentes aos projetos e programas federais e

estaduais. Foram entrevistados e coletados relatos escritos do reitor da UFBA e do pró-reitor de graduação para analisar a conjuntura política e social durante a implantação das cotas e os conflitos nesse processo. A percepção que os alunos aprovados no sistema de cotas sobre a sua inserção nas universidades, assim como a percepção dos membros da comunidade universitária dessa nova situação após essa mudança foram investigados através de entrevistas semi-estruturadas com 18 alunos e através da aplicação de um questionário objetivo para 4.094 estudantes.

As pesquisas documentais indicaram uma concordância entre as concepções das ações afirmativas com os programas do Governo Federal e os princípios da promoção dos direitos de primeira, segunda e terceira gerações, ao mesmo tempo em que evidenciaram o princípio de garantir condições de efetivação de direitos formais em direitos materiais através de medidas compensatórias que garantem a igualdade real de acesso aos direitos da cidadania e ao mercado de trabalho pelos estudantes de escolas públicas e afrodescendentes.

As entrevistas semi-estruturadas e a coleta de dados pela pesquisa com questionários demonstraram uma percepção dos ingressos pelas cotas de que as mesmas se tratam de mecanismos de promoção da justiça social e da diminuição das desigualdades historicamente construídas no Brasil, e não de uma benesse, benevolência das elites ou de formas de evitar reformas estruturais mais amplas na educação. Essa percepção foi encontrada tanto entre os alunos cotistas quanto entre os alunos não cotistas. Também não foram identificados nos ingressos por cotas e nos alunos ingressos por fora dela percepções de que as cotas reforçariam o racismo. A percepção dos não ingressos pelas cotas pela pesquisa com questionários apresentou-se dividida, com opiniões diversificadas sobre o caráter das cotas, se política de promoção da igualdade e da justiça ou paliativo sem efeito concreto.

As políticas de ações afirmativas se inscrevem num esforço múltiplo de superação de discriminações sociais e raciais da sociedade brasileira, construídos na sua história de colonialismo, escravidão e exclusão social dos negros, antes e depois da "abolição", marcada pela desigualdade social e regimes políticos autoritários. A promoção de cotas nas universidades públicas democratiza o acesso das carreiras universitárias aos segmentos sociais dos egressos de escolas públicas, especialmente dos afrodescendentes, democratizando assim a renda e o poder na sociedade. Essas políticas são essenciais tanto quanto uma reforma mais ampla nas bases da educação nacional e nas bases da estrutura de classes, que é marcada no Brasil por um corte racial explícito, como comprovam pesquisas do IPEA e IBGE. Assim, as políticas afirmativas são essenciais ao lado das políticas universalistas de melhoria do sistema educacional e da renda na sociedade.

Mas as cotas têm outras finalidades e resultados. A primeira é permitir a visibilidade nas carreiras de maior prestígio social de estratos sociais anteriormente invisíveis, contribuindo para a elevação da auto-estima de negros e egressos de escolas públicas e garantindo a diversidade num país tão preconceituoso. Ao mesmo tempo, as cotas permitem pela primeira vez a discussão sobre o mito da democracia racial e têm uma função política e pedagógica na sociedade, desmistificando a realidade nacional que alija historicamente determinados setores sociais e raciais.

O estudo de caso da UFBA indica uma comunidade interna que passa por profundas mudanças não somente de composição social e de cor, pelo motivo evidente da adoção das cotas, mas especialmente uma transformação da cultura política, da percepção da existência do racismo, da compreensão da necessidade de promoção da justiça social de forma ativa e

reparadora, para que se dispense um tratamento diferente aos desiguais como pré-condição à implantação da igualdade de condições. Consideramos que os resultados da pesquisa são surpreendentes por explicitar uma postura extremamente crítica sobre a realidade nacional, contrastando com a visão veiculada pelos meios de comunicação de massa, que atacam as cotas sistematicamente.

A aceitação das cotas como instrumento de promoção da justiça, ao lado de uma quase unanimidade do reconhecimento de que existe racismo no Brasil e que a discriminação é uma peça de manutenção de privilégios indica que o debate e o embate político sobre as cotas provocaram inflexões ideológicas e mudanças no Capital Social interno da UFBA e na sociedade baiana. Simultaneamente, as entrevistas e questionários indicam que os indivíduos passam a reivindicar espaços de cidadania e a participar das instituições, e pelo menos reconhecê-las e demandá-las mais a partir da sua integração social.

A integração social ocorre ao mesmo tempo da busca do reconhecimento e da distinção social, numa relação tensa e produtiva em que a Educação é perseguida como principal mecanismo de participação e “assimilação social”, mas essa mesma Educação é solicitada ou exigida a reconhecer as diferenças entre os diversos grupos, sejam diferenças sociais, para garantir a permanência dos que não detêm recursos econômicos, sejam as diferenças culturais, simbólicas, importantes à afirmação de identidades e sentimento de pertencimento.

Esse tensionamento sempre esteve presente na História do Brasil, como na Frente Negra Brasileira ou no Teatro Experimental do Negro, quando Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos tomaram a frente da organização social do movimento pela cidadania dos

negros, ou mais recentemente com diversos movimentos oriundos da resistência à Ditadura Militar. A conjunção e a tensão entre integração e identidade nos objetivos desses movimentos reflete na contemporaneidade a busca pelo direito à diversidade ao lado da luta pela cidadania plena, que compreende que as diferenças não como o mesmo que desigualdade, mas como diversidade.

Esse tensionamento entre identidade e integração nos grupos subalternizados leva a uma síntese que ultrapassa a concepção e a prática do Estado liberal, aquele que estabelece apenas a igualdade formal e permite que as desigualdades de fato perpetuem as injustiças, ao tempo em que é um Estado monocultural e assimilacionista. O assimilacionismo integra pela destruição da pluralidade cultural e pela submissão de culturas e grupos étnicos diferentes aos padrões dominantes. Essa permanente construção pelos movimentos sociais, que estabelecem a disputa na arena política construindo um novo Capital Social, busca caminhar para um Estado reconhecedor das diferenças, que respeita a diversidade e promove os direitos humanos a todos os grupos sociais, na compreensão de que todos são competentes para estar na sociedade atual, apenas demandam ações de políticas públicas que estabeleçam a igualdade efetiva de condições. As cotas na UFBA são hoje um caso emblemático dessa disputa de hegemonia na sociedade, hegemonia social, cultural, econômica e étnica.

As transformações na sociedade contemporânea assumem o perfil complexo de que às tensões de classe se sobrepõem e intercalam as tensões de etnia e cor de pele, de gênero, de orientação sexual, conformando um mosaico e uma “bricolage” de demandas e desejos por integração à sociedade e seus direitos, simultaneamente ao reconhecimento da diferença e ao respeito a um lugar próprio, distinto, singular no social. A superação da concepção do Estado moderno, homogeneizador e imparcial, redutor das diferenças e reproduzidor das desigualdades

reais para um novo modelo, resultado das lutas sociais e do fortalecimento da sociedade civil, promotor de direitos e reconhecedor das singularidades, tem nas ações afirmativas um instrumento e um conceito valioso, conceito bem sintetizado por Boaventura de Souza Santos utilizado em nosso trabalho de que “devemos lutar pela igualdade quando a diferença nos inferioriza e pela diversidade quando a igualdade nos descaracteriza”. A experiência da UFBA com as cotas indica como o acúmulo de experiências e tensionamentos da sociedade civil pode repercutir numa comunidade redefinindo seus valores, permitindo que o conflito aflore, suplantando a dissimulação e o silêncio e impactando na mudança de Capital Social, de reciprocidade social, de mudança de valores e cultura.

REFERÊNCIAS

ABONG. **Site Oficial da Associação Brasileira de ONGs.** Disponível em: <http://www.abong.org.br> Acesso em: 12 jun 2001.

ABRAMO, Fundação Perseu. **Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil.** Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/index.php?storytopic=61>. Acesso em: 12 set 2007.

ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro. **Verdades e mitos sobre as cotas.** E-mail. Mensagem recebida por <penildonsilvafilho@yahoo.com.br> em 12 mar 2006

ANDRADE, Rosa Maria T.; FONSECA, Eduardo F. (org.) **Aprovados!:** Cursinho Pré-vestibular e a população negra. São Paulo: Selo Negro, 2002.

ARENDT, Hanna. **A condição humana.** Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Quadro demonstrativo das receitas das IFES/ Protocolo ANIFES/MEC.** Disponível em: < www.andifes.org.br/principal.htm > Acesso em: 9 jun. 2002.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira.** São Paulo: Melhoramentos/USP, 1971.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey.** Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BAIARDI, Amílcar. Fazendo a Democracia Funcionar ou a Tradição Cívica nas Regiões Italianas- Comentários sobre a obra de Robert Putnam. **Cadernos CRH.** Salvador, nº 26/27, p. 375-404. jan/dez. 1997.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior.** Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C.:Banco Mundial, 1994. ISBN 0-8213-2773-9. 115p.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et. al. **De preto a afrodescendente:** trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Paulo: EdUFSCar, 2003.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto Editora, 1997.

BITTAR, Eduardo C. B. **Metodologia da pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Estudos Africanos na escola baiana: relato de uma experiência. **Revista da FAEEBA/Universidade do Estado da Bahia**, Departamento de Educação I – V. 12, n. 19 (jan./jun.2003).

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da Pesquisa**: Monografia, Dissertação e Tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Universidade e Multiversidade**. Rio de Janeiro: Tempo Presente, 1986.

BOAVENTURA, Edivaldo M; SILVA, Ana Célia.(orgs) **O Terreiro, a quadra e a Roda**: Formas Alternativas da Educação da Criança Negra em Salvador. Salvador: PPGE-UFBA, 2004.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2002. 216 p.

BOCAYUVA, Pedro C. C. VEIGA, Sandra Mayrink. **Novo Vocabulário Político**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. **Como anda a Educação Brasileira?: O Processo de Institucionalização e os Resultados Preliminares do SAEB**. Trabalho Apresentado no XXII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 1998.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Beirão. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 322 p.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução** – Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n. 1, 2002, p. 5-210.

BOWEN, William; BOK, G. **O Curso do Rio – Um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade**. Rio de Janeiro: Garamond, Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2004.

BRASIL. **Programa Diversidade na Universidade**. Disponível em: <www.mec.gov.br/diversidadenauniversidade> Acesso em: 11 set. jan. 2004.

BRASIL. **Proposta para a Reforma Universitária**. Disponível em: <www.mec.gov.br/reforma> Acesso em: 15 jan. 2005.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/seppir>. Acesso em: 10 jan. 2005.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sepm> Acesso em: 10 jan. 2005.

BRITO, Luis Navarro de; CARVALHO, Inaiá Moreira de. **Condicionantes Sócio-Econômicos dos Estudantes das Universidades Federal da Bahia**. Salvador: Centro de Recursos Humanos-UFBA, 1976.

CARDIA, N. Direitos Humanos e Exclusão Moral. In: Núcleo de Estudos da Violência. **Os Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: USP, 1995.

CARMO-NETO, Dionísio. **Metodologia Científica para principiantes**. 3. ed. Salvador: American World University, 1996.

CARONE, Irai; BENTO, Maria Aparecida Silva (organizadoras). **Psicologia Social do Racismo, Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CASE STUDY GRUPO CARAMURU: empreendedorismo no agronegócio. **Revista da ESPAM**. São Paulo, v. 11, n. 10, p. 102-119, Maio/jun 2004.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Censo da Educação do Ensino Superior. 1999**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 3 jun. 2001.

CATANI, Afrânio. **A Educação Superior no Brasil**. São Paulo: ANPAE, 2001 CD-ROM WINDOWS.

COLEMAN, J.S. et al. **Equality of educational opportunity** (Coleman Report) Washington, U.S. Government Printing Office, 1966.

COMPARATO, F. K. Fundamentos dos Direitos Humanos In: MARCÍLIO; PUSSOLI. **Direitos Humanos**. São Paulo: LTR, 1998.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, Luis Antônio **A Universidade Temporã**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DHNET – Rede Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.Br>. Acesso em: 4 jan 2005.

DOURADO, F. Luiz. **Políticas e Gestão da Educação Superior** – Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiana: Alternativa, 2003.

DURKEIM, **A Divisão Social do Trabalho**. Vol. 1 Lisboa: Presença, 1989.

ESCÓSSIA, Fernanda da. Brasil negro é 101º em qualidade de vida. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 jan 2002. Folha Cotidiano, Caderno C, p.1.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State **Lua Nova**, nº 24. São Paulo: CEDEC, 1991.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERNANDES, A. S. A. A Comunidade Cívica em Walzer e Putnam. **Revista Lua Nova: Revista da Cultura e Política**. Nº 51, 2000.

FERNANDES, A. S. A. O Conceito de Capital Social e sua Aplicação na Análise Institucional e de Políticas Públicas. **Anais do Encontro Nacional de Programas de Pós-graduação em Administração**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2001 1 CD.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão de educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FÓRUM de organizações Juvenis. **Manifesto para a Articulação da Juventude Brasileira**. Brasília, Junho 2004.

FÓRUM dos Cursos Populares. Site Oficial. Disponível em : <<http://www.grupos.com.br/forum/fcp>> Acesso em: 14 nov. 2002

FÓRUM DOS QUILOMBOS EDUCACIONAIS DO ESTADO DA BAHIA. **Histórico do Fórum dos Quilombos Educacionais do Estado da Bahia**. Re: lucas@yahoo.com.br [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <penildonfilho@hotmail.com> em 4 jan 2003.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. Página Oficial. Disponível em: <<http://www.weforum.org>> Acesso em: 14 jan 2003.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. Página oficial. Disponível em: <<http://www.forumsocialmundial.org>> Acesso em: 5 jun. 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./abr. 1995.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 2000.

GOIS, Antônio. Falta de Verba Ameaça sistema de cotas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 maio 2002. Folha Cotidiano, Caderno C, p.4.

GOMES, Cândido Alberto. **A Educação em Perspectiva Sociológica**. – 2 Ed. São Paulo: EPU, 1989.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa: Princípio Constitucional da Igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: **RACISMO no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. O Debate Constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (orgs). **Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. Trad. Carolina Martuscelli Bori. 6. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

GRAMSCI, Antonio. **A Filosofia da Práxis**. Lisboa: Antídoto, 1979

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça, Racismo e Grupos de Cor no Brasil. In **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos, 1995. p. 45-63.

GUIMARÃES, Sônia. **Como se faz a Indústria do Vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984.

HABERMAS, Jürgen. L'intégration républicaine. Essai de théorie politique. Paris:

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HELLER, A ; FEHÉR F. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: julho de 2001. [texto para discussão no 807].

HOUFBAUER, Andréas. Raça, Cultura e identidade e o racismo à brasileira. In BARBOSA, L. M. de A. et al. **De Preto a Afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

IBGE, **Séries Estatísticas Retrospectivas**, 1970 e 1986. Banco Mundial. *Indicadores do Banco Mundial*, 2001. IPEA 2001.

IVO, A. B. L. Metamorfoses da Questão Democrática. **Sociedade e Política**. Buenos Aires: CLACSO-Asdi, 2001.

KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LA BELE, Thomas. **Nonformal Education in Latin America and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution?** Nova York: Praeger, 1986.

LAFER, Celso. A reconstrução dos Direitos Humanos. In Instituto de Estudos Avançados. **Estudos Avançados 30**. São Paulo: USP, 1987.

LANIADO, R. N; RAMOS, N. R. Cidadania Participativa e Direitos Humanos: Ampliando a Cultura Política e a Democracia. XI Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste. Aracaju, 5-8 agosto 2003.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação – O Sujeito da Educação – Estudos Foucautianos**, p. 40.

LIMA, R. K. Espaço Público, Sistemas de Controle Social e Práticas Policiais: o caso brasileiro em uma perspectiva comparada. In: NOVAES, Regina (org.). **Direitos Humanos: temas e perspectivas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

MADRUGA, Sidney. **Discriminação Positiva**: ações afirmativas na realidade brasileira. Salvador, 2004. Dissertação do Mestrado em Direito da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Cláudia Barcellos. **Raça como Retórica**: a construção da diferença. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARINHO, Maerbal. **Depoimento** [fev. 2006]. Entrevistador: Penildon Silva Filho

MARTINS, Gilberto de Andrade. Análise de conteúdo. disponível em : <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=22&texto=1377>. Acesso em: 15 ago 2007.

MAUSS, M. A Dádiva in: Levi-Strauss, **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Pedagógica, 1974.

MEC-INEP **Censo da Educação do Ensino Superior. 1999**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 3 jun. 2001.

MEC-INEP **Censo da Educação do Ensino Superior. 1999.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 3 jun. 2001.

MEC-INEP. **A Universidade de 1980 a 1998:** Relatório do INEP, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 3 de jun. 2001.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na Lei e na Raça** – Legislação e relações raciais Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente:** movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MENDONÇA FILHO, M. C., et al. **Polícia Direitos Humanos e Educação para a Cidadania.** In NEVES, RIQUE E FREITAS (Org.). **Polícia e Democracia:** desafio à educação em Direitos Humanos. Recife: Gajop, 2002.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A Universidade no Brasil *in* **Revista Brasileira da ANPED.** São Paulo: Autores Associados, 2000.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais, colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINISTÉRIO da Ciência e Tecnologia. **Livro Verde.** Brasília: MCT, 2001.

MINISTÉRIO da Educação. Programa Diversidade na Universidade. Disponível em : <www.mec.gov.br/ensinomedio/diversidadenauniversidade> Acesso em 2 out 2002

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.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 2. ed. São Paulo; Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, Clóvis. **O Negro, de Bom Escravo a Mau Cidadão.** Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1977.

MUNANGA, Kabengele. **Ação Afirmativa em benefício da População Negra,** Universidade e Sociedade (29) março de 2003, p. 46-52.

NASCIMENTO. Abdias do. **O Brasil na Mira do Pan-Africanismo.** Salvador: EdUFBA/CEAO, 2002

NOGUEIRA, Maria Alice (Organizadora). **Família & Escola** – Trajetória de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NUNES, L. R. **Manual da Monografia Jurídica.** São Paulo: Saraiva, 1999.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil:** elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

OS SEM Universidade. **UNICAMP FATOS** Disponível em : <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/fatos/n8/fatos_excluidos.html> Acesso em: 21 jun. 2002

PAIXÃO, J. Marcelo. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais**. DP&A, 2003.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PENA, Sérgio Danilo; SILVA Jr., Hédio. Há uma base científica para definir o conceito de raça? FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 21 dez. 2002. Caderno A, p. 3.

PÉREZ GOMES, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Construindo Competências. Entrevista concedida a Paola Gentili e Roberta Bencini. **Revista Nova Escola** set 2000, p.19-31

PRAXEDES, Rosângela e PRAXEDES, Walter. A favor das cotas para negros. In: **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, no. 1. Novembro de 2002. Disponível em www.espacoacademico.com.br

PRAXEDES, Rosângela Rosa; PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. **Ações Afirmativas e Cotas do Ângulo do Marxismo** – Universidade e Sociedade (29) março de 2003, p. 29-33.

PRÉ-VESTIBULAR para negros e carentes. PVNC. Disponível em: <http://www.terravista.pt/Ancora/2206/> Acesso em: 12 jan 2003.

Projeto Ações Afirmativas na UFMG. Belo Horizonte: 2002 (mimeogr.).

PUJAL, Carlos. **A inadimplência estudantil**. O caso da Fundação Visconde de Cairu. Texto, Salvador, 2001.

PUTNAM, R. **Comunidade e Democracia**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e Desigualdade – Brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Liber Livro, 2004.

REDE Nacional de Organizações e Movimentos de Juventude. **Carta de Compromisso**. Brasília, Maio 2004.

REUNIÃO na Fearn discutiu Cursos Pré-Vestibulares Populares **USP Ribeirão**. Disponível em : < <http://www.pcarp.usp.br/acsi/anterior/759/mat11.htm>> Acesso em: 25 out. 2002.

ROSA, Dora Leal. **Trabalho Pedagógico e Socialização**: Um estudo sobre a contribuição do escola para a formação da moral do sujeito. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA. Salvador, 1999.

RYAN, Kiernan. **New Historicism and Cultural Materialism**. New York: Arnold, 1996.

SAMPAIO, Maristela Estudante Carente reivindica isenção de taxa do vestibular da. A TARDE, Salvador, 4 ago 2001. 1º Caderno, p.3

SANTOS, B. S. A Construção multicultural da igualdade e da diferença. **VII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Universidade federal do Rio de Janeiro. Set. 1995^a. Mimeo.

SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente**. São Paulo Cortez, 2002.

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

SANTOS, Genivalda. Governo Lula, para além do discurso de um Brasil sem racismo. In: **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, no. 23. Abril de 2003. Disponível em www.espacoacademico.com.br.

SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (organizadores). **Ações afirmativas**: Políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

SANTOS, Sales Augusto (Organizador). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo na América**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Wladimir dos. **A Verdade sobre o Vestibular**. São Paulo: Ática, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**: Estrutura e Sistema –8 ed.-Campinas: Editores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política-34.ed. revista. Campinas: Editores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino-4 ed.Campinas: Autores Associados, 1999.

SEMPRINI, Andréa. **Interculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Uma proposta de ação afirmativa anti-racista no campo da educação. In: **Revista Espaço Acadêmico**, ano II,

SEYFERT, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve discussão sobre racismo. In: **RACISMO no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

SEYFERTH, Giralda et. al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, Abong, 2002.

SILVA, Ana Célia. **O Estereótipo e o Preconceito em Relação ao Negro no Livro de Comunicação e Expressão de 1o grau**, Nível 1, Salvador, UFBA, 1988. (Dissertação de mestrado).

SILVA, Maria Aparecida da. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. In: **RACISMO no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

SILVA, Nelson Do Valle; HASENBALG, Carlos Alfredo (Orgs). **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e Diferença**, a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação – Estudos Foucautianos**. Rio de Janeiro: Vozes.

SILVA, Luis Fernando Martins da. Ação Afirmativa e Cotas para afrodescendentes: algumas considerações sóciojurídicas. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (orgs). **Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate do racismo institucional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.117, nov.2002, p.219-246.

SILVERIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In BARBOSA, L. M. de A. et al. **De Preto a Afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Sons Negros com Ruídos Brancos. In: **RACISMO no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

SISS, Ahyas. **Afrobrasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SOUZA, Florentina Silva. **Afro-Descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**: Faculdade de Letras da UFMG, 2000.

SOUZA, Laura de. **História da Vida Privada no Brasil, V**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Paulo Renato. Melhor Educação para Todos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 8 set. 2002. Caderno A, p. 3.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

STUART, Hall. **Da Diáspora, Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

TAKEUTI, Norma Missae. **No outro lado do espelho: A fratura social e as pulsões juvenis.** Rio de Janeiro: Relume Dumará; Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Cultura Organizacional da Escola: Uma Perspectiva de Análise e Conhecimento da Unidade Escolar *in* **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Associação Nacional de Política e Administração da Educação. V16, n 1, p 7-22(jan./jun. 2000) Porto Alegre: ANPAE, 2000.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na Universidade –** Identidade e Trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. **A política da educação não formal na América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURAINÉ, Alain. **O que é democracia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Estudo sobre dotação Orçamentária da UFBA.** Salvador: UFBA, 2001.

UNIVERSIDADE Federal da Bahia. **Estudos Afro-Asiáticos,** Ano 24, nº 1. Rio de Janeiro: Pallas Editora e Distribuidora, 2002, pp. 5-210.

Universidades de São Paulo darão 16 mil inscrições grátis no vestibular. **FOLHA DE SÃO PAULO.** Folha online. Disponível em : <
<http://www.oul.com.br/vestibuol/ultnot/ult305u7.shl>> Acesso em : 1º set. 2000.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Introdução à Avaliação Educacional.** São Paulo: IBRASA, 1989.

WEBER, Max. **Fundamentos da Sociologia.** Porto: Rés, 1983. 254 p.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da Educação: a escola na Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

Anexo A

Tabela 1: Trabalho e Rendimento - Informações Gerais - 1999

Brasil e Grandes Regiões	PIB(1) <i>per capita</i>		<u>Rendimento Médio Mensal</u> (2) em R\$	<u>Índice de Gini</u>	<u>Taxa de Atividade</u> (4)	<u>Taxa de Desocupação</u> (4)
	R\$	US\$				
Brasil (3)	5.861,0	3.229,7	313,3	0,567	61,0	9,6
Norte	-	-	244,3	0,547	58,6	11,4
Nordeste	-	-	144,9	0,587	61,1	8,0
Sudeste	-	-	273,4	0,537	59,0	11,2
Sul	-	-	334,4	0,543	66,0	8,0
Centro- Oeste	-	-	291,3	0,573	63,5	9,6

Departamento de Contas Nacionais do IBGE. O valor em US\$ foi convertido pela taxa de câmbio

(1) Os valores em US\$ estão baseados na taxa média de câmbio do Banco Central Brasil foi feito pela média anual, divulgada pelo Banco Central. A cotação média em 2000 foi de 1,8147/US\$.

(2) População de 10 ou mais de idade, com ou sem rendimentos. O valor em R\$ é o valor nominal.

(3) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(4) População de 10 anos ou mais de idade.

Fonte: IBGE. <http://www.ibge.gov.br/>

ANEXO B

A pesquisa, realizada em 2003, foi fruto de parceria entre as Fundações Perseu Abramo (FPA) e a alemã Rosa Luxemburg Stiftung, e realizada pelo Núcleo de Opinião Pública da FPA, que Investigou a percepção do preconceito de cor e práticas discriminatórias, em busca de sob a coordenação dos sociólogos Gustavo Venturi e Marisol Recamán, num período anterior à nossa, entre 15 de setembro e 06 de outubro de 2003. A pesquisa citada foi comparada com outra pesquisa mais antiga, de 1995. Nesse caso foi possível notar uma mudança de opinião do brasileiro sobre as cotas e talvez sobre o seu preconceito. Colocamos o advérbio “talvez” porque é possível que várias pessoas não tenham expressado sua verdadeira opinião, por constrangimento ou receio de censura por parte do discurso “politicamente correto”, como resultado do debate público e à atuação de movimentos sociais e de diversos outros atores sociais e a visibilidade tomada por esse debate. O nome da pesquisa foi "Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil" e tinha como objetivos:

Investigar a percepção do preconceito de cor e práticas discriminatórias, em busca de novos subsídios para políticas públicas e intervenções do movimento social.;...

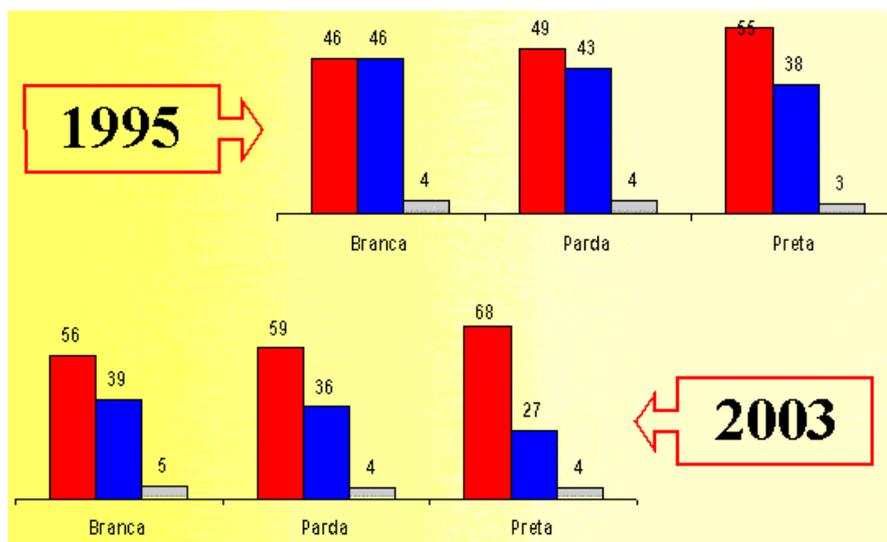
- Traçar um estudo comparativo sobre o fenômeno do racismo e da xenofobia no Brasil e na Alemanha, a partir de dados da Fundação Rosa Luxemburgo;
- Conhecer as opiniões sobre políticas públicas compensatórias para as populações discriminadas (políticas de cotas e outras);
- Investigar as diferenças e identidades de opinião em relação ao preconceito de cor e ao reconhecimento do problema da discriminação racial no país; a frequência com experiências discriminatórias e a consciência de seus direitos.
- Contribuir para a reflexão e subsidiar a ação de agentes sociais envolvidos com o desenvolvimento e fortalecimento da cidadania das populações racialmente discriminadas, e para a definição de políticas públicas, seja via Estado, sociedade civil ou através da academia.(ABRAMO, 2007)

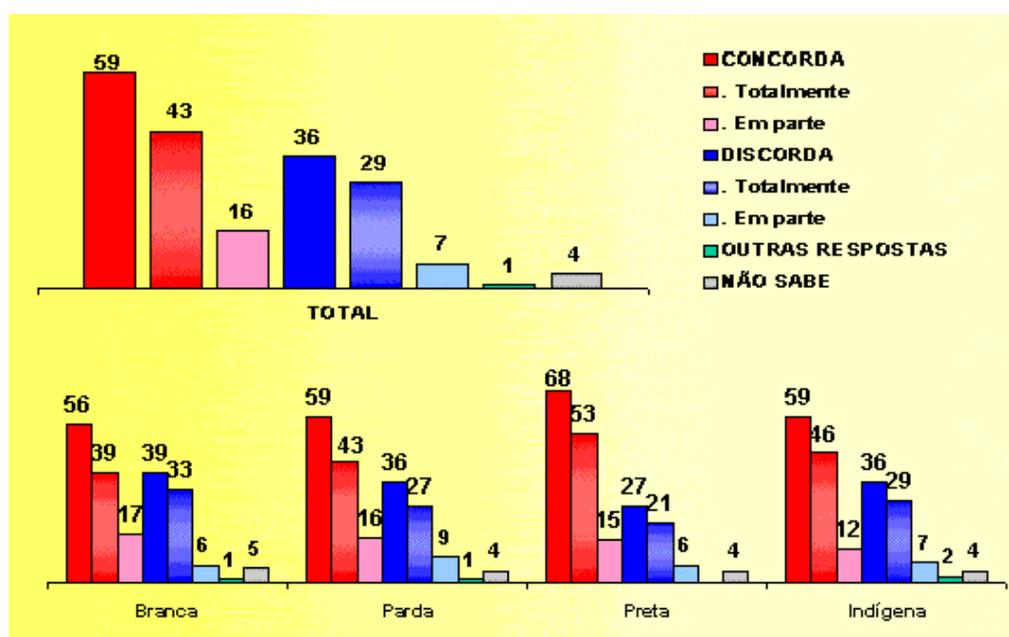
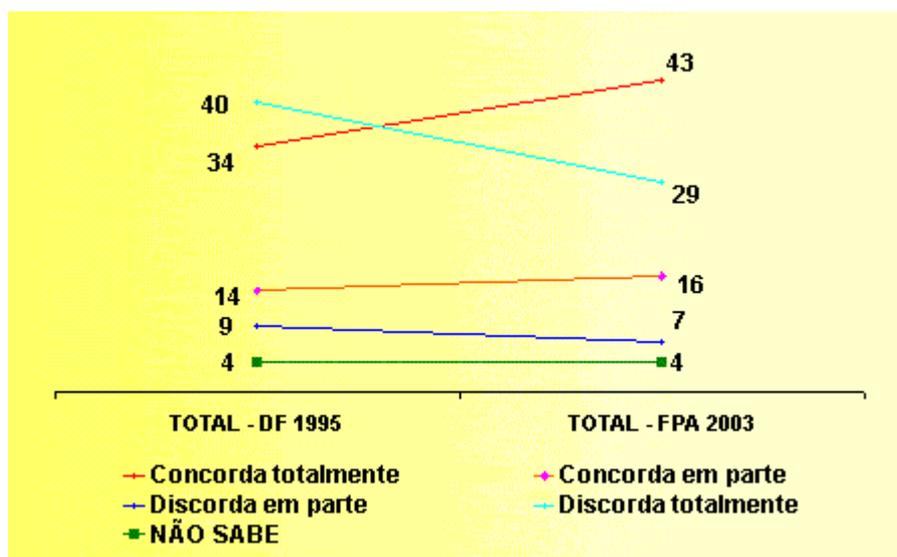
Na pesquisa da Fundação Perseu Abramo, foi lançada mão de uma amostra de 5.003 entrevistas, representativas da população brasileira adulta (16 anos ou mais), em 266 municípios (capitais, municípios de pequeno, médio e grande portes), distribuídos em 834 setores censitários, urbanos e rurais, nas cinco macro-regiões do país (Norte, Centro-Oeste,

Nordeste, Sudeste e Sul), e houve margem de erro de 1,4 ponto percentual para o total da amostra e 2,5 p.p. nos resultados das perguntas aplicadas em cada sub-amostra, sempre com intervalo de confiança de 95%. Com a pergunta:

Diante da discriminação passada e presente contra os negros, tem pessoas que defendem a idéia de que a única maneira de garantir a igualdade racial é reservar uma parte das vagas nas universidades e dos empregos nas empresas para a população negra. O(a) sr(a) concorda ou discorda com esta reserva de vagas de estudo e trabalho para os negros? Totalmente ou em parte?(ABRAMO, 2007)

Os pesquisadores obtiveram o seguinte quadro de respostas abaixo, em caráter de espontânea e única, em percentual:





Base: Total das Amostras C. Fonte: NOP – FPA - 2003

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFBA

Pesquisa sobre as ações afirmativas na UFBA do doutorando Penildon Silva Filho

Idade: _____

Gênero: Mulher _____ Homem _____

Cor auto-definida: branca ___ parda ___ mulata ___ preta ___

Ingresso pela cota: Sim _____ Não _____

Curso na Universidade: _____

Escola em que cursou o ensino médio:

Pública Estadual ___ Pública Municipal: ___ Pública Federal: ___ Pública militar: ___

Privada: ___

Perguntas:

1) Qual a opinião sobre o sistema de reserva de vagas na Universidade? Trata-se de um mecanismo de promover:

___ a justiça social ___ um privilégio injustificado

2) Por que as cotas são importantes? (pode escolher mais de uma opção)

___ Promover justiça.

___ Combater o racismo.

___ Incluir pessoas discriminadas na universidade.

___ Criar uma elite econômica e cultural diversificada na cor e na origem social

___ Abrir a universidade para a população pobre

___ Outro: _____

3) Por que as cotas são ruins? (pode escolher mais de uma opção)

___ Porque aumentam o racismo

___ Porque a discriminação e a injustiça no Brasil são apenas sociais.

___ Porque as pessoas aprovadas assim não terão condições de cursar a faculdade.

___ Porque as cotas aumentarão a discriminação contra os negros ou contra os alunos egressos de escolas públicas.

___ Porque a mudança deve ser de “base”, melhorando o ensino básico.

___ Porque no Brasil há mistura muito grande entre brancos e negros

___ Porque a universidade deve ser o lugar apenas para quem tem competência acadêmica

___ Porque os negros ou os egressos de escolas públicas não têm competência para estar na faculdade por conta própria e por isso não devem entrar nas faculdades.

___ Porque os negros ou os egressos de escolas públicas têm competência para estar na faculdade por conta própria e por isso não precisam das cotas

Outro: _____

4) Há discriminação no acesso à universidade?

Sim ___ Não ___

5) Há discriminação no Brasil?

Sim ___ Não ___

6) Existe racismo no Brasil?

Sim ___ Não ___

7) O problema da injustiça no Brasil é

Social ___

Racial ___

Regional ___

Social, racial e regional ___

8) A sociedade terá mais cooperação e confiança entre as pessoas e das pessoas com as instituições devido às cotas?

Sim ___ Não ___

9) Você sente que há maior justiça social com a adoção das cotas?

Sim ___ Não ___

APÊNDICE B

Tabelas com as respostas dos questionários trabalhados pelo SPSS na íntegra

P.1.0 * P.2.1 Promover justiça.

Crosstab

Count

		P.2.1			Total
		Sim	Não	22	
P.1.0	Justiça social	1315	1339	1	2655
	Um privilégio injustificado	76	1056		1132
Total		1391	2395	1	3787

P.1.0 * P.2.2 Combater o racismo.

Crosstab

Count

		P.2.2		Total
		Sim	Não	
P.1.0	Justiça social	646	2008	2654
	Um privilégio injustificado	171	961	1132
Total		817	2969	3786

P.1.0 * P.2.3 Incluir pessoas discriminadas na universidade.

Crosstab

Count

		P.2.3		Total
		Sim	Não	
P.1.0	Justiça social	1043	1612	2655
	Um privilégio injustificado	212	920	1132
Total		1255	2532	3787

P.1.0 * P.2.4 Criar uma elite econômica e cultural diversificada na cor e na origem social**Crosstab**

Count

		P.2.4		Total
		Sim	Não	
P.1.0	Justiça social	650	2005	2655
	Um privilégio injustificado	160	972	1132
Total		810	2977	3787

P.1.0 * P.2.5 Abrir a universidade para a população pobre**Crosstab**

Count

		P.2.5		Total
		Sim	Não	
P.1.0	Justiça social	1365	1290	2655
	Um privilégio injustificado	306	826	1132
Total		1671	2116	3787

P.1.0 * P.3.1 Porque aumentam o racismo**Crosstab**

Count

		P.3.1					Total
		0	Sim	Não	21	22	
P.1.0	Justiça social	1	579	2074		1	2655
	Um privilégio injustificado		473	658	1		1132
Total		1	1052	2732	1	1	3787

P.1.0 * P.3.2 Porque a discriminação e a injustiça no Brasil são apenas sociais.

Crosstab

Count

		P.3.2			Total
		0	Sim	Não	
P.1.0	Justiça social	1	204	2449	2654
	Um privilégio injustificado		151	980	1131
Total		1	355	3429	3785

P.1.0 * P.3.3 Porque as pessoas aprovadas assim não terão condições de cursar a faculdade.

Crosstab

Count

		P.3.3			Total
		0	Sim	Não	
P.1.0	Justiça social	1	230	2423	2654
	Um privilégio injustificado		235	896	1131
Total		1	465	3319	3785

P.1.0 * P.3.4 Porque as cotas aumentarão a discriminação contra os negros ou contra os alunos egressos de escolas públicas.

Crosstab

Count

		P.3.4			Total
		0	Sim	Não	
P.1.0	Justiça social	1	507	2145	2653
	Um privilégio injustificado		427	704	1131
Total		1	934	2849	3784

P.1.0 * P.3.5 Porque a mudança deve ser de “base”, melhorando o ensino básico.

Crosstab

Count		P.3.5			Total
		0	Sim	Não	
P.1.0	Justiça social	1	1762	892	2655
	Um privilégio injustificado		922	210	1132
Total		1	2684	1102	3787

P.1.0 * P.3.6 Porque no Brasil há mistura muito grande entre brancos e negros

Crosstab

Count		P.3.6			Total
		0	Sim	Não	
P.1.0	Justiça social	1	228	2423	2652
	Um privilégio injustificado		147	984	1131
Total		1	375	3407	3783

P.1.0 * P.3.7 Porque a universidade deve ser o lugar apenas para quem tem competência acadêmica

Crosstab

Count		P.3.7			Total
		0	Sim	Não	
P.1.0	Justiça social	1	73	2581	2655
	Um privilégio injustificado		147	984	1131
Total		1	220	3565	3786

P.1.0 * P.3.8 Porque os negros ou os egressos de escolas públicas não têm competência para estar na faculdade por conta própria e por isso não devem entrar nas faculdades

Crosstab

Count

		P.3.8				Total
		0	Sim	Não	4	
P.1.0	Justiça social	1	25	2626	1	2653
	Um privilégio injustificado		47	1085		1132
Total		1	72	3711	1	3785

P.1.0 * P.3.9 Porque os negros ou os egressos de escolas públicas têm competência para estar na faculdade por conta própria e por isso não precisam das cotas

Crosstab

Count

		P.3.9			Total
		0	Sim	Não	
P.1.0	Justiça social	1	170	2484	2655
	Um privilégio injustificado		276	856	1132
Total		1	446	3340	3787

Frequencies**Statistics**

	N	
	Valid	Missing
P.4.0	3902	192
P.5.0	4094	0
P.6.0	4043	51
P.7.0	4059	35
P.8.0	3915	179
P.9.0	4003	91
UNIVERSI	4094	0

Há discriminação no acesso à universidade?

P.4.0

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	3054	74,6	78,3	78,3
	Não	848	20,7	21,7	100,0
	Total	3902	95,3	100,0	
Missing	0	192	4,7		
	Total	192	4,7		
Total		4094	100,0		

Há discriminação no Brasil?

P.5.0

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	32	,8	,8	,8
	Sim	3945	96,4	96,4	97,1
	Não	117	2,9	2,9	100,0
	Total	4094	100,0	100,0	
Total		4094	100,0		

Existe racismo no Brasil?

P.6.0

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	3926	95,9	97,1	97,1
	Não	112	2,7	2,8	99,9
	4	5	,1	,1	100,0
	Total	4043	98,8	100,0	
Missing	0	51	1,2		
	Total	51	1,2		
Total		4094	100,0		

O problema da injustiça no Brasil é

P.7.0

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Social	747	18,2	18,4	18,4
	Racial	104	2,5	2,6	21,0
	Regional	32	,8	,8	21,8
	Social, racial e regional	2970	72,5	73,2	94,9
	Social e Racial	146	3,6	3,6	98,5
	Social e Regional	53	1,3	1,3	99,8
	Racial e Regional	7	,2	,2	100,0
	Total	4059	99,1	100,0	
	Missing	0	35	,9	
	Total	35	,9		
Total		4094	100,0		

A sociedade terá mais cooperação e confiança entre as pessoas e das pessoas com as instituições devido às cotas?

P.8.0

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	1002	24,5	25,6	25,6
	Não	2912	71,1	74,4	100,0
	3	1	,0	,0	100,0
	Total	3915	95,6	100,0	
Missing	0	179	4,4		
	Total	179	4,4		
Total		4094	100,0		

Você sente que há maior justiça social com a adoção das cotas?

P.9.0

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	1900	46,4	47,5	47,5
	Não	2103	51,4	52,5	100,0
	Total	4003	97,8	100,0	
Missing	0	91	2,2		
	Total	91	2,2		
Total		4094	100,0		

APÊNDICE C

Entrevista 05

Bem, fazemos agora a quarta entrevista para a pesquisa sobre ações afirmativas da UFBA, fazendo um estudo de caso sobre as cotas. Essa é uma pesquisa do doutorado de educação da UFBA. Eu queria primeiro que você falasse um pouco sobre você, seu nome todo, qual o curso que você está fazendo, que ano você entrou, em qual universidade.

Valmir: Meu nome é Valmir, eu estou fazendo o curso de enfermagem na UFBA, entrei agora no segundo semestre de 2006.

Penildon: Ah, então você agora está na primeira semana de aula.

Valmir: Primeira semana, é.

Penildon: E você está gostando da faculdade?

Valmir: Estou gostando sim. Pelo menos os primeiros passos estão sendo bons.

Penildon: E você tem gostado da faculdade mais assim porque assim? O que é tem te atraído mais na faculdade?

Valmir: As pessoas, a metodologia de ensino. Por enquanto ta sendo boa, ta dando pra... apesar de ter tido poucas aulas eu to vendo que são professores que tem algum interesse em ensinar, né. E está dando pra pegar o pouquíssimo que ele passou eu já to assimilando.

Penildon: Valmir, é o seguinte, é que existe esse grande debate hoje sobre as ações afirmativas, né. As ações afirmativas podem ser várias, uma delas são as cotas na universidade, mas existem outros tipos de ações afirmativas no mercado de trabalho, nos meios de comunicação, na política de saúde. Eu queria saber na sua opinião, as ações afirmativas são uma forma de promover justiça social ou são uma forma de discriminação? Na sua opinião.

Valmir: São ações válidas. Não para sempre, mas no momento é o que é preciso ser feito no momento agora pra dá um suporte maior aos outrora excluídos, pra eles ter capacidade de daqui há uns anos ter a capacidade de se desenvolver sem precisar dessas ações.

Penildon: Eu também concordo com você, agora existem algumas pessoas que dizem que as ações afirmativas são ruins porque reproduziriam a discriminação e aumentariam o racismo. Você acha que as ações afirmativas irão aumentar o racismo no Brasil? E por quê?

Valmir: Não, não acho não. Eu acho que essas pessoas que estão dizendo isso são pessoas que ta bulindo, de algum jeito... ta bulindo neles com essas ações afirmativas, por exemplo, está tirando vagas de algumas pessoas que eles acham que está tirando vagas de pessoas que, por exemplo, que já tem entendimento com aquela educação boa, que tem toda condição de fazer, de entrar na universidade sem precisar de nenhuma cota, de nenhuma ação afirmativa. Eles já têm a oportunidade deles e aí eles estão achando que está sendo reduzido, estão achando que está sendo reduzido, mas não, está dando oportunidade a outros que já foram excluídos.

Penildon: Você acha que no Brasil existe racismo ou você acha que no Brasil nós vivemos uma democracia racial?

Valmir: Não. Existe racismo com certeza no Brasil.

Penildon: Por quê?

Valmir: Começa por esse debate aí. O tom como as pessoas contra as cotas falam, vem dizendo que isso é racismo, que já é uma forma de racismo. Não, eles é que estão sendo racistas porque eles estão tirando o direito do negro, no caso aqui o negro entrar na universidade, já que ele já foi subjugado antes, outrora, antes, e agora a forma que ele está tendo para entrar na universidade é essa nesse momento. Claro que não deve ser para sempre isso, mas por enquanto é o jeito, é uma boa iniciativa. E em vários outros segmentos existe o racismo, por exemplo, na TV tem a cota que tem que ter na novela, por exemplo, tem que ter um negro, mas nunca ele é o papel principal. Outros exemplos assim no cotidiano... tipo como o jeito de falar, é... como é que diz aqui é... aquelas palavras assim: “Hoje é um dia negro”, isso já é uma forma de racismo. E vários outros exemplos aí que agora tá fugindo da mente, eu vou ficar muito tempo aqui e não vou falar.

Penildon: Não, fique à vontade, nós temos todo tempo do mundo... Bem, então vamos ver aqui outras questões. Você ainda está muito iniciando o curso na UFBA, né, não dá pra perceber muito o que é que seus colegas pensam sobre as ações afirmativas, o que é que os professores pensam, né?

Valmir: Não, não dá não. Agora, na calourada... na calourosa da UFBA quando teve o ministro Gilberto Gil, tava fazendo o show dele, ele fez essa pergunta e aí deu pra perceber que algumas pessoas levantaram a mão, pouquíssimas pessoas levantaram a mão pra dizer que eram contra essas ações. E você reparava assim como as pessoas que levantavam a mão não tinha nada a ver, era apenas pessoas de pele bem clara mesmo, era pessoas que estavam achando que estavam sendo privadas de algum direito por causa das ações. E eu acho que não é o todo da UFBA, acho que muita gente na UFBA aceita e apóia essas ações afirmativas.

Penildon: Você já participou de algum movimento social? Já participou de alguma mobilização social ou você tem uma vida mais pacata mesmo de somente vir pra escola e tal?

Valmir: Em relação às ações afirmativas não. Eu participei de um conselho de moradores, assim, que tinha no meu bairro, só que eu vi coisas que não me agradaram, eu deixei de lado e agora to, to como você disse, uma vida pacata só escola, mas pretendo ainda voltar a alguma ação social. O meu curso também vai servir pra alguma coisa, quando eu tiver formado eu vou, com certeza vou procurar alguma pra fazer nesse...

Penildon: Qual é o seu bairro Valmir?

Valmir: São Caetano. Boa Vista de São Caetano.

Penildon: E no seu bairro você notou as pessoas discutindo alguma coisa sobre as ações afirmativas? As pessoas são contra? São a favor? Elas souberam que você passou através das cotas? Elas se manifestaram sobre esse assunto?

Valmir: Meu bairro é muito assim... pouca gente se interessa em relação as essas coisas assim, e não teve nenhuma repercussão assim... no conselho de moradores mesmo do meu bairro as pessoas que fazem parte da diretoria tem algumas ações afirmativas também, agora eles gostaram, me elogiaram e deram força por causa de eu ter passado, mas no geral o bairro não tem muita movimentação e discussão sobre isso não.

Penildon: E você acha que as ações afirmativas no Brasil estão contribuindo para tentar diminuir o racismo, pelo menos procurando estabelecer a discussão ou mostrar que existem injustiças sociais, injustiças raciais? O que é que você acha que está sendo o efeito das ações afirmativas no país?

Valmir: Muitos negros entrando na faculdade e também esse espaço de debate aí, as ações afirmativas são boas, não são, isso aí já é válido, esse espaço pra debate aí. Muitos outros vinténs que estão vindo com isso.

Penildon: Você quer falar mais alguma coisa sobre esse assunto pra gente poder concluir a entrevista? Gostaria de fazer alguma colocação e deixar alguma opinião sobre esse assunto?

Valmir: Que nós negros, que de forma assim incluídos, devemos lutar pelo nosso direito, lutar pelas cotas porque isso é importante pra gente nesse momento e vai servir pra nossos filhos talvez não precisarem delas, já estejam competindo de igual com os outros em geral.

Penildon: Você falou seu nome completo no início, não falou?

Valmir: Valmir Lima de Carvalho

Penildon: Valmir muito obrigado, viu. Desculpa ter te prendido. Valeu a força.

Entrevista 07

Penildon: Essa daqui é a quinta entrevista que nós estamos fazendo para a pesquisa sobre ações afirmativas, especificamente a questão das cotas - reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, afrodescendentes, indígenas - na UFBA. Essa é uma pesquisa para o doutorado de educação, né, feita por mim, por Penildon Silva Filho. E nós hoje vamos entrevistar três ex-alunos da Oficina de Cidadania que hoje estão nas universidades. Todos da UFBA? Todos da UFBA no sistema de cotas. Nós vamos entrevistar todos ao mesmo tempo, mas a gente vai fazer perguntas a cada um individualmente. As perguntas são as mesmas, então quem vai responder depois pode já pensando nas respostas, né. Eu queria primeiro que você dissesse seu nome completo, qual o curso que você está fazendo, sua idade, se você já entrou, há quando tempo você já entrou na faculdade.

Cleber: Sou Cleber Pinelli Teixeira, tenho 20 anos, eu to fazendo ciência da computação aqui na UFBA e entrei agora no segundo semestre.

Penildon: Está na segunda semana de aula?

Cleber: Exatamente.

Penildon: A primeira pergunta é pergunta clássica. Eu queria saber o que é que você acha das ações afirmativas. Há pessoas que defendem que as ações afirmativas são um meio de

promover a justiça social e a inclusão social e há pessoas que acha que as ações afirmativas não promovem justiça social, só promove maior discriminação. Qual é sua opinião sobre as ações afirmativas?

Cleber: Olha, na verdade, eu acho que é uma forma realmente de justiça porque na verdade Salvador ela tem a maioria de pessoas oriundas de... são afrodescendentes e também a maioria é pobre. E é uma coisa injusta aqui na universidade a maioria ser justamente o contrário, pessoal da elite. Então eu acho que realmente é uma forma justa e... deixe-me ver...

Penildon: Fique a vontade. Nós temos todo tempo do mundo... Há aquelas pessoas que dizem que mesmo que promova a inclusão de pessoas oriundas de escola pública ou afrodescendentes haverá um risco do rebaixamento do nível acadêmico das faculdades. Eles dizem que a universidade não é o espaço da inclusão social que a universidade é o espaço da elite intelectual. O que é que você acha disso? Você concorda, discorda?

Cleber: Não, é isso, eu acho que, tanto que a própria UFBA já provou que isso não aconteceu, teve ma pesquisa inclusive... porque também de uma certa forma o pessoal mesmo que não tenha o mesmo score do pessoal que vem... oriundo de colégio particular, esse pessoal geralmente também é esforçado, entendeu. E assim, como a gente tem um nível menor no ensino, a gente logicamente que é menos capacitado, mas é isso, no caso...

Penildon: Bem, eu queria então saber... quando você quiser responder você responde. Eu vou jogando algumas idéias e depois se você quiser responder tudo junto a gente pode responder também tudo junto. Você acha que no Brasil existe racismo?

Cleber: Acho que sim.

Penildon: Por quê?

Cleber: Assim, não é uma coisa explícita, mas de uma certa forma por exemplo: um negro passa ao lado de uma mulher, geralmente essa mulher tá com a bolsa, ela segura. Na verdade é mais como as pessoas reagem ao ver uma pessoa que tá, às vezes, mal vestida, entre aspas. Então eu acho que existe, apesar de que algumas pessoas dizem que não.

Penildon: Com relação às cotas. Você concorda com as cotas somente pra estudante de escola pública, com as cotas raciais, ou como é a UFBA, as duas combinadas? E por quê?

Cleber: Acho que as duas combinadas porque geralmente os negros, eles têm menos oportunidade e os negros é que estão na camada de classe baixa. Então eu acho que... porque mesmo um branco ele sendo pobre, ele tem mais oportunidade do que um negro pobre. Então eu acho que tem que ser mesclado as duas idéias, tanto do afro-descendente como das pessoas de classe baixa.

Penildon: É... existe também, vamos dizer assim, uma resistência de alguns setores da imprensa, da mídia, com relação às cotas porque se diz que as cotas vão provocar racismo ao contrário. Você concorda com essa afirmação? E por quê?

Cleber: Eu acho que sim porque também tem muita gente da própria universidade e pessoas de colégios particulares que estão criticando devido também porque às vezes faz um score maior do que pessoas de colégio público e aí elas acabam não entrando justamente por causa

do sistema de cotas. E aí as pessoas criticam, só que tem o lance também das universidades particulares, né, que eles têm condições de pagar, já nós não.

Penildon: E você depois que as cotas foram instituídas na UFBA, você notou que na sua família, no seu bairro, no seu grupo de amigos as pessoas começaram a discutir mais a questão da injustiça no acesso à universidade? Começaram a discutir mais a questão do racismo no Brasil? Ou essa discussão não teve, só você fez essa discussão aqui com os colegas na Oficina? Você notou que no ambiente que você vive as pessoas começaram a debater esse tema?

Cleber: Olha, pelo menos aqui alguns amigos meus da Oficina, as pessoas sempre gostam de discutir, falam que são a favor das cotas. Agora assim, na faculdade... porque também estudo na UNEB, né. Na faculdade, na UNEB eu entrei em 2005.1 porque eu comecei em outubro, e aí...

Penildon: Você entrou por cotas lá também?

Cleber: Por cotas. Foi porque no caso assim... eu fiz cursinho ano passado, ano retrasado no caso, e aí eu fiz os vestibulares e não passei, entrei aqui na Oficina e aí eu fiquei sabendo que passei na UNEB na segunda chamada. E aí que eu gostei do curso, professores bons etc. e tal, os amigos também, aí eu continuei no curso, e aí começou a faculdade, e aí depois que eu fiz o vestibular e acabei passando na UFBA, então é isso. Aí, no caso entrei na UNEB e aí eu conheci algumas pessoas, o pessoal lá do grupo, tal, e no caso tinha a maioria de colégios particulares que vieram. Eu tava até conversando com alguns amigos, tal, e a maioria lá do grupo, do pessoal que veio de escola particular, era contra as cotas. Eles dizem: “Ah mas isso

aí não é um modelo justo deveria melhorar o ensino público”. Só que aí eles também... falava também, né, que na verdade não é bem assim porque não pode mudar o ensino de uma hora pra outra. Então as cotas, de um certo modo a curto prazo, seria uma medida eficiente. Aí é isso, geralmente o pessoal que vem de colégio particular que acha injusto, mas o pessoal de colégio público acha uma certa justiça, né.

Penildon: E você viu que na UNEB as pessoas debatem esse tema?

Cleber: É, isso, aí... pelo menos as pessoas com quem eu conversei elas disseram que eram contra as cotas, estavam falando também: “Ah mas tem gente do CEFET e do Colégio Militar que estão entrando” que segundo eles, né. “Ah, eles até são melhores capacitados do que o pessoal de alguns colégios particulares e que esse pessoal que é do CEFET e do colégio militar, geralmente de classe média, e mesmo assim é beneficiado pelas cotas.”

Penildon: As cotas não limitam estudante de escola pública estadual não? Estão abrindo também pra CEFET, pra...?

Cleber: Abre.

Penildon: Ta, né. Uma coisa que tem que ser aprimorada isso, né.

Cleber: É, pode ser também uma medida, né. Agora também vai haver várias repercussões, né. Só é meio complicado e muito debate pra chegar a uma conclusão.

Penildon: Pra concluir a entrevista. Você queria colocar alguma coisa mais da sua opinião sobre as ações afirmativas, alguma coisa que você tenha refletido, que você tenha pensado, que você tenha chegado à alguma conclusão?

Cleber: Assim, pelo menos eu acho que eu sou totalmente a favor. Agora assim, eu acho também que deveria realmente haver essa melhoria no ensino público porque isso vai de uma certa forma... é, de qualquer forma já está havendo críticas, entendeu. Mas vai estar sempre havendo críticas sobre o sistema, então talvez se, por exemplo, entrar um reitor que seja contra as cotas, aí pode ser que o sistema caia, então é meio complicado. Então eu acho que é isso, acho que o ensino público deve ser aprimorado. É, por enquanto acho que é uma medida boa, eficiente.

Penildon: Obrigado.

Entrevista 06

Penildon: Bem, vamos continuar? Então você agora. Seu nome completo, seu curso, sua idade, sua faculdade.

Lucas: Meu nome é Lucas Malaquias Freitas, faço letras na Universidade Federal da Bahia, tenho 22 anos, letras com inglês, entrei no ano de 2005.2. Como ele também eu fiz o vestibular da UFBA, não passei de primeira vez, fiz a prova quando entrei na Oficina, no meio do ano me chamaram, aí eu conciliei as duas, tava querendo fazer UNEB com (...) oficiais. E deu tudo certo. Consegui passar.

Penildon: Então você está mais satisfeito em letras do que se preparando para se tornar policial? Você desistiu de ser policial?

Lucas: Não é que eu tenha desistido, é que eu vi que estou vivendo outras etapas e eu to aguardando a decisão judicial, não, a decisão judicial já está aí, eu to aguardando o comando chamar. Aí enquanto isso eu to na faculdade mesmo, pra ta treinando(...) porque a questão pessoal também a questão financeira, e ta trazendo (o pão) lá em casa. Responsabilidade como (...) falou.

Penildon: Ah, porque vocês ganham uma ajuda de custo durante o curso?

Lucas: Durante o curso.

Penildon: De quanto é ajuda?

Lucas: Ta 30% do salário de um tenente oficial já formado. Ta em torno de 600, 800 reais. Uma boa ajuda. Depois de formado um trabalho fixo já.

Penildon: Mas pra você ser oficial?

Lucas: Oficial.

Penildon: Mas quando você se formar em letras você vai se manter como oficial ou você vai preferir ser professor?

Lucas: Eu quero mesmo ser professor, entendeu? quero mesmo ser professor. Se claro depois que eu me formar, terminar o curso lá, voltar pra letras me formar, as portas se abrirem, eu conseguir sucesso profissional, eu largo na hora o cargo de tenente oficial e começo a viver das aulas.

Penildon: Bem, nossa primeira pergunta era essa, né: qual é sua opinião sobre as ações afirmativas? Se as ações afirmativas são uma forma de promover a justiça social e a inclusão ou você acha que é uma forma de aumentar a discriminação na sociedade, e que não resolve nada?

Lucas: Discriminação na sociedade sempre existiu, não tem como você dizer simplesmente que vai aumentar. (...) o pessoal é simplesmente cara de pau mesmo de dizer que não existe. E em relação às ações afirmativas elas... aumentar porque vai trazer a tona uma discussão que vem sendo escondida há muito tempo, entendeu? Mas quando uma coisa a gente traz a tona vai sempre haver críticas, alguém vai discordar, outros vão concordar e vai ter sempre que existir o debate. Eu concordo com as ações afirmativas, eu sei que ela não é o ideal, mas ela tem que ser feita agora, porque se a gente for esperar alguma coisa ser feita nunca vai ser feito nada, entendeu? Então, não é que seja injusta, é que ela tem que ser feita agora, entendeu? Não é o ideal, mas a curto prazo ela ta promovendo uma mudança na sociedade muito boa.

Penildon: E você identificou que uma das mudanças é fazer a discussão na sociedade. Fazer a discussão do que na sua opinião?

Lucas: Justamente de como ta moldada a sociedade. Porque a sociedade hoje em dia, como você tem visto, a universidade pública era um chifre de marfina branca, você entrava

difícilmente. Você estando num colégio público, hoje não digo nem tanto os profissionais, mas muitos profissionais, mas também as condições de ensino, o professor ganha mal pra caramba, você não tem auditório você não tem computador, você não tem nada e você vai disputar a vaga com um cara que não precisa trabalhar, tem curso de inglês, o cara tem computador em casa, o cara não precisa fazer nada mas tem dinheiro, estuda numa escola com recursos incríveis. Como é que vai ter capacidade de disputar uma vaga com um cara desse? Quer dizer, você pode até lutar com suas forças mesmo, mas é complicado até porque você tem uma história social muito antes disso, sua família às vezes não ter condições, você tem que trabalhar e fica mais difícil você ter que dividir seu tempo de trabalho com estudo. Aí, fica complicado mesmo, você simplesmente chegar e dizer que: não há injustiça social, você simplesmente está dando prioridade. Outra coisa, você no vestibular, as cotas, você não seleciona incapaz, seleciona o que está melhor capacitado. E com certeza quem estuda em colégio público e colégio particular a diferença de ensino é bem diferente. Não dá pra você simplesmente chegar e dizer que o outro é mais capaz do que um... o que veio de colégio particular é mais capaz do que de colégio público, e fica quem tá melhor capacitado, é isso que acontece realmente.

Penildon: E você acha que no Brasil existe racismo ou o Brasil vive uma democracia racial?

Lucas: Até na UNEB há racismo no Brasil (rsrsrs), sinceramente véio. Agora eu tô procurando um trabalho, imagine, exige boa aparência, velho, olha que onda. O que é boa aparência? Em que tá moldado a boa aparência? Cabelo lisinho, nariz fino, olhos claros, branco. Qual é a boa aparência? Isso aí já é um racismo, não tem pra onde correr. Você vai no trabalho, você chega lá, você não pode nem... hoje em dia, até hoje em dia isso está mudando, (...) já tá mudando um pouco. Mas eu uso meu cabelo trançado, eu vou procurar um trabalho

assim, não é o padrão, e aí. Vou ser selecionado no meio de quem, de quem tá com o cabelo certinho, isso e aquilo, eu tenho que usar meu cabelo totalmente baixo. Ah, porque eu não posso usar? Porque meus aspectos culturais africanos sempre foram estigmatizados durante o tempo, então não posso simplesmente trabalhar, até porque o meu cabelo vai influenciar muito no tratamento, né, segundo eles, vai atrapalhar meu trabalho.

Penildon: Quer dizer que você acha que devido às cotas as pessoas estão... vamos dizer assim, discutindo mais ou acordando mais pra um racismo que não era assumido mais que existiu?

Lucas: Isso mesmo. Está acordando sim. Por isso mesmo tem essa discussão toda aí.

Penildon: Você acha que na sua família, no seu meio de amigos, no seu bairro, você notou alguma discussão? Ou essa discussão você só viu aqui dentro do curso?

Lucas: Em alguns grupos de amigos sim. Eu mesmo pessoalmente eu tento levar essa discussão pro bairro que eu moro. Fico conversando com as pessoas...

Penildon: Mora em que bairro?

Lucas: Caixa D'Água. Tento incentiva-los, mostrar que é capaz, que é possível, entendeu, que não existe mais aquele bloqueio total pra você entrar. (...). Já a maioria das pessoas onde eu moro não teria condições de pagar universidade particular. Se não fosse as outras ações afirmativas também, acho que nem eu estaria entrando na faculdade, entendeu. Mas a princípio está tudo legal. Tem muitas pessoas que realmente ainda existe aquela criação, aquele estigma todo e acaba com o pensamento muito... digamos... não otimista sobre o

assunto, entendeu. Quando a gente fala em entrar na universidade acha que, sei lá, não é pra eles ainda, mas a gente sempre tenta levar essa discussão. Sempre colocar em debate, entendeu. Graças a Deus alguns tentam, alguns vê: “é... dá, agora dá, agora vou ter uma oportunidade de mudar minha vida, a vida de minha família.” É... agora dá. Sim dá pra fazer, cada um fazendo sua parte de conscientizar o seu vizinho, acho que essa mensagem passa sim.

Penildon: E dentro aqui da faculdade, dentro da UFBA, você viu algum debate ou as pessoas silenciam sobre isso?

Lucas: Aqui na UFBA, pelo menos no meu curso, não rolou nenhum debate até agora.

Penildon: Não rolou nem entre os alunos...

Lucas: Nem entre os alunos.

Penildon: ... nem entre os professores?

Lucas: Nem entre os alunos. Nada.

Penildon: Mas você acha que existe preconceito dentro do curso ou é uma coisa que não deu pra perceber?

Lucas: Não, não. Eu não percebi nada, só se for bem entocado mesmo. Eu não percebi preconceito nenhum até agora nem por parte dos professores nem por parte dos alunos.

Realmente é como se não houvesse separação, pelo menos eu no meu curso o que eu senti é como se não houvesse distinção entre um e outro.

Penildon: Em letras?

Lucas: Em letras. No meu curso, pelo menos com os professores que eu tive até agora não houve a distinção. Da mesma forma que ele cobra pra um cobra pra outro e não fala nada demais relacionado a isso. Até agora não tive nada, e discussão mesmo, debate, infelizmente não ta tendo não, não com o grupo das pessoas que eu ando aqui.

Penildon: Você já fez algum outro movimento social antes de entrar no curso? Porque você parece bastante engajado, né, você fala de conversar com os amigos. Quer dizer, você já teve alguma participação em movimento social?

Lucas: Não, não nunca tive não, por incrível que pareça. Vim realmente me engajar aqui na Oficina de Cidadania. Nunca tive não.

Penildon: Você teria alguma conclusão, alguma última observação a fazer sobre esse tema? Algum aspecto que a gente não colocou aqui na entrevista que você gostaria de abordar?

Lucas: Realmente como foi dito, até abordado, muitas pessoas abordam, é o fato de que não é... espero que as cotas não sejam pra sempre, que seja só uma coisa passageira mesmo pra promover uma mudança agora a curto prazo, que o governo invista melhor na educação pública infantil à formação geral, que a FUNDEB seja finalmente votada e aprovada, a FUNDEF, FUNDEB tudo... pra que a gente não necessite disso, entendeu, pra poder evitar.

Agora, realmente a discussão tem que ser trazida à tona pra poder a gente refletir e ver: será que não existe racismo no Brasil mesmo? Será que eu escolho aquele cara ali, aparecem duas pessoas ali, mesmo nível de capacidade até... o negro, duas pessoas de cores distintas, o negro mais capacitado, mas eu escolhi o branquinho por que? Não sei, ne. É uma coisa que tá no subconsciente. Não sei porque que eu escolhi ele, mas eu acho que ele vai melhorar a imagem da minha empresa. Então a gente realmente tem que discutir certas coisas no Brasil porque já não dá mais pra ficar assim não, ainda mais num país com a dimensão do Brasil e com a influência negra que existe aqui. Não dá pra deixar à toa assim não.

Penildon: Ok. Obrigado.