

ACÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE

AFFIRMATIVE ACTIONS IN BRAZIL: CONSIDERATIONS ABOUT RACIAL QUOTAS
IN THE UNIVERSITY

ACCIONES AFIRMATIVAS EN BRASIL: CONSIDERACIONES ACERCA DE LAS
CUOTAS RACIALES EN LA UNIVERSIDAD



Maurício Silva*
maurisol@gmail.com

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: SILVA, M. Ações afirmativas no Brasil: considerações
acerca das cotas raciais na universidade. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 107-129, set./dez.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i42.3998>



RESUMO: As ações afirmativas tornaram-se, no atual contexto brasileiro, mais do que uma mera concessão governamental, no âmbito de políticas públicas universalistas, mas um imperativo inequivocamente direcionado para sanar distorções historicamente construídas em relação à população brasileira afrodescendente, por meio de medidas compensatórias. Uma destas medidas são as chamadas cotas raciais, discutidas neste artigo a partir de seu relacionamento com o ensino universitário público e da ideologia da meritocracia. Nesse contexto, as ações afirmativas podem ser consideradas exemplos de políticas focais em benefício de grupos historicamente discriminados e excluídos social e economicamente, não dizendo respeito apenas à questão étnico-racial, mas tendo, ao contrário, um alcance bem maior, na medida em que se podem vincular a questões educacionais (bolsas de estudo, cotas, financiamento educativo), de saúde (condição pessoal, faixa etária), financeiras (participação e distribuição de terras e habitação), identidade (gênero, opção sexual) e muitas outras.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Cotas Raciais. Universidade Brasileira. Meritocracia.

ABSTRACT: Affirmative action became, in the current Brazilian context, more than a government grant, under universalist public policies, but a activity unequivocally directed to remedy distortions historically constructed in relation to Afro-descendant Brazilian population, like compensatory measures. Some of these measures are called *cotas raciais*, discussed in this article from the relationship to the public university education and from the meritocratic ideology. In this context, affirmative action can be considered as examples of focal policies

for the benefit of historically discriminated and socially and economically excluded groups, not only regarding the ethno-racial issue but, on the contrary, having a far greater scope, linked to educational issues (scholarships, quotas, educational funding), health (personal condition, age group), financial (participation and distribution of land and housing), identity (gender, sexual choice) and many others.

Keywords: Affirmative Action. *Cotas Raciais*. Brazilian University. Meritocracy.

RESUMEN: Las acciones afirmativas se convirtieron, en el actual contexto brasileño, más que una mera concesión gubernamental, en el marco de políticas públicas universalistas, pero un imperativo inequivocamente dirigido a sanar distorsiones históricamente construídas en relación a la población brasileña afrodescendiente, por medio de medidas compensatorias. Una de estas medidas son las llamadas cotas raciales, discutidas en este artículo a partir de su relación con la enseñanza universitaria pública y de la ideología de la meritocracia. En este contexto, las acciones afirmativas pueden ser consideradas como ejemplos de políticas focales en beneficio de grupos históricamente discriminados y excluidos social y económicamente, no sólo se refieren a la cuestión étnico-racial, sino que, por el contrario, un alcance mucho mayor, en la medida en que se pueden vincular a cuestiones educativas (becas, cotas, financiamiento educativo), de salud (condición personal, grupo de edad), financieras (participación y distribución de tierras y vivienda), identidad (género, opción sexual) y muchas otras.

Palabras clave: Acciones afirmativas, cotas raciales, universidad brasileña, meritocracia



* Doutor em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo. Professor do PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo.

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

2 A Lei Caó foi, posteriormente, alterada pela Lei nº 9.459/97, especificando melhor alguns de seus dispositivos, inclusive legislando sobre crimes que resultam de injúria racial.

1 INTRODUÇÃO

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

A pergunta tem razão de ser! A precariedade da situação educacional do negro no Brasil é um fato científica e historicamente comprovado (GONÇALVES, 2003), o que levou o contingente populacional de afrodescendentes¹ a uma drástica situação de desamparo legal, refletindo-se, sem dúvida alguma, no fato de se computar, entre essa população, um baixíssimo índice de participação no ensino básico e superior.

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

Desse modo, uma das leis federais mais importantes, promulgada um ano após a constituição de 1988, foi a chamada *Lei Caó* (Lei nº 7.716/89), apresentada pelo deputado Carlos Alberto de Oliveira, que previa a punição do crime de racismo e regulamentava o princípio constitucional de combate ao racismo.² No que diz respeito à criação de órgãos destinados a promover a igualdade racial e incentivar políticas públicas, pode-se citar, entre outras, a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), por meio da Lei nº 10.678/2003, órgão de assessoramento à Presidência da República, com competência na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e de avaliação das políticas públicas afirmativas, além da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos. Finalmente, no que se refere à assinatura de acordos internacionais, não se pode deixar de citar a célebre *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância*, realizada em Durban (África do Sul), em 2001, por meio da qual a Organização das

Nações Unidas (ONU) reconhece mundialmente o racismo e a discriminação e propõe ações para eliminá-los. O Brasil é um dos países signatários do documento final que prevê, entre outras coisas, o “[...] combate do flagelo do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, plena e efetivamente, como questão prioritária” (ONU, 2001). É justamente nesse contexto que diversas ações especificamente voltadas para a questão da presença do afrodescendente nos espaços educacionais institucionalizados (sobretudo escola e universidade) são formuladas, desfazendo distorções que, há tempos, vêm sendo uma das marcas de nossa legislação educacional. Basta, a título de ilustração, lembrar que, entre aquele que é considerado o principal marco normativo referente à educação nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da primeira (1961) à última (1996) sanção – e a recente Lei nº 10.639, de 2003 (BRASIL, 2003), há uma considerável distância, não apenas de formulação e aplicação mas também de concepção normativa, no que compete à educação para as relações étnico-raciais. Como explica Lucimar Dias (2005), enquanto na LDB a questão racial foi, grosso modo, tratada de forma secundária, havendo, por exemplo, pouco empenho na condenação dos preconceitos de classe e raça, houve uma significativa mudança de rumos na formulação da Lei nº 10.639/2003.

De fato, quando a nº 10.639/2003 foi criada e sancionada, ainda no governo Lula, a situação do contingente populacional afrodescendente era tão ou mais calamitosa do que na época da LDB, com 65% das crianças afrodescendentes vivendo na pobreza (contra 38% das brancas), com uma população adulta de afrodescendentes ganhando 54% menos que um branco com o mesmo grau de escolaridade, com uma taxa de conclusão do segundo ciclo do Ensino Fundamental de apenas 27,4% dos meninos afrodescendentes (contra 44,3% dos brancos) (SANTOS, 2003).

Daí o fato de as ações afirmativas tornarem-se, no atual contexto brasileiro, mais do que uma mera concessão governamental, no âmbito de políticas públicas universalistas, mas um imperativo inequivocamente direcionado para sanar distorções historicamente construídas em relação à população brasileira afrodescendente, por meio de medidas compensatórias destinadas, como demonstra Joaquim Barbosa Gomes (2005), a promover o princípio da *igualdade material ou substancial*, uma igualdade de resultados, em oposição à chamada *igualdade formal ou procedimental*, mais neutra. Com explica o mesmo autor, a fim de que se consiga inibir, de fato, a injustiça, é necessário substituir uma concepção “estática” de igualdade por uma mais “dinâmica”, relacionada à ideia de que “situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante” (GOMES, 2005, p. 49), instituindo-se o que se convencionou chamar de *ação afirmativa*, conjunto de práticas que visam a combater a discriminação de fato e transformar a sociedade com base no princípio do pluralismo e da diver-

cidade. Assim, objetivamente, completa o autor, as ações afirmativas podem ser mais bem definidas como

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

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

2 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E EDUCAÇÃO SUPERIOR

As ações afirmativas no Brasil resultam, historicamente, de um amplo processo de reivindicação dos movimentos negros brasileiros, que surgem e se consolidam no contexto das várias fases de luta em prol dos direitos dos afrodescendentes, as quais podem ser subdivididas em três grandes momentos históricos: primeira fase (1870-1970), em que predomina o racismo científico, fundamentado por teorias de cunho determinista, além de políticas públicas, como a célebre política do branqueamento, tudo seguido, em um segundo momento, da famigerada democracia racial de Gilberto Freyre; essa fase, em que o movimento negro brasileiro apresentava-se ainda pouco articulado e um tanto disperso, pode ser considerada uma *fase embrionária*, mais de conscientização dos direitos do afrodescendente do que de efetiva conquista de direitos. Já a segunda fase (1970-2000), marcada por determinados fatos histórico-sociais, como a Primeira Conferência Mundial contra o Racismo (1978), a formação do Movimento Negro Unificado (1978), a Segunda Conferência Mundial contra o Racismo (1983) e a promulgação da Constituição Brasileira (1988), pode ser considerada uma *fase organizativa*, de reivindicação dos direitos dos afrodescendentes, embora ainda mais regimental do que procedimental. Finalmente, na terceira fase (2000 até atualmente), que tem na já citada Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância (2001) um de seus marcos principais, constitui-se em uma *fase institucional*, caracterizando-se, em consequência, pela efetiva conquista de direitos vinculados à população afrodescendente brasileira.

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

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

Nesse contexto, as ações afirmativas podem ser consideradas exemplos de políticas focais em benefício de grupos historicamente discriminados e excluídos social e economicamente. Evidentemente, elas não dizem respeito apenas à questão étnico-racial, tendo, ao contrário, um alcance bem maior, na medida em que se podem vincular a questões educacionais (bolsas de estudo, cotas, financiamento educativo), de saúde (condição pessoal, faixa etária), financeiras (participação e distribuição de terras e habitação), identidade (gênero, opção sexual) e muitas outras, conforme o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2011). Tais ações podem, além disso, conciliar alguns desses universos, como é o caso das

cotas raciais para ingresso no ensino superior, que vincula ações afirmativas de natureza identitária (afrodescendentes) e educacional (ingresso no ensino superior).

No Brasil, as políticas de ação afirmativa têm um longo histórico, que vai da chamada Lei dos Dois Terços (1930), que garantia a participação de trabalhadores brasileiros nas empresas sediadas no Brasil, até, mais recentemente, a instituição do Programa Nacional de Ações Afirmativas (2002), que estabelece, no âmbito da administração pública federal, metas percentuais para negros, mulheres e portadores de necessidades especiais no preenchimento de cargos públicos federais, além da adoção de um critério de classificação para os fornecedores que comprovarem a adoção de medidas compatíveis com os objetivos do referido programa. Nesse intervalo de tempo, muitas outras ações, no sentido de ampliar práticas afirmativas, foram criadas, como a institucionalização Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que tem como propósito promover ações educativas nas áreas da reforma agrária (1996) ou a Portaria 679 do MEC, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências, para instruir processo de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino (1998). São ações de alcance amplo ou restrito, muitas delas universalizantes e genéricas. No âmbito específico da educação, contudo, vale destacar pelo menos dois marcos normativos recentes: a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), em 1999, destinado ao financiamento de estudantes de cursos de graduação de instituições de ensino não gratuitas; e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2005, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

Evidentemente, tais dispositivos podem ter desdobramentos ora mais, ora menos específicos no campo da educação. Para o que aqui nos interessa, dividimos a legislação e políticas públicas aqui englobadas pelo termo genérico de ações afirmativas, destinadas ao ensino superior e vinculadas às relações étnico-raciais, em três grupos distintos: a) *preparação* do alunado afrodescendente para o ingresso no ensino superior, como o movimento destinado à realização de cursos pré-vestibulares para o contingente negro da população brasileira, cuja principal iniciativa foi a criação, na década de 1990, do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), responsável pelo fortalecimento da luta pelo acesso dos estudantes negros às universidades públicas (NASCIMENTO, 2007), verdadeiro instrumento de luta antirracismo, fundamental para a “[...] legitimação e construção de ações afirmativas voltadas para a promoção dos negros neste país” (SANTOS, 2003, p. 152); b) *ingresso* do alunado afrodescendente no ensino superior, com destaque

para a Lei Federal nº 10.558, de 2002, que cria o programa Diversidade na Universidade, mais conhecido pelo codinome “Lei de Cotas”, cuja finalidade é “[...] implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002b), resultando na criação das chamadas *cotas raciais* para o ingresso na universidade pública; c) *permanência* do alunado afrodescendente no ensino superior, podendo-se destacar o já citado Programa Universidade para Todos (ProUni), cujo art. 7, item II, prevê um percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas especificamente voltadas ao público afrodescendente (SILVA, J. et al., 2009), além de outros programas similares, como a criação do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais (UNIAFRO), em 2008, estabelecendo critérios para a assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do referido programa.

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

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

para tanto, a discriminação que se manifesta, entre outras coisas, como narrativas e discursos com base em uma *igualdade pressuposta*.

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

3 A MERITOCRACIA E A QUESTÃO DAS COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES

As cotas raciais nas universidades talvez sejam o aspecto mais saliente – e, seguramente, o mais polêmico – daqueles que estão direta ou indiretamente relacionados à questão das ações afirmativas. Pode-se afirmar que, grosso modo, as cotas raciais consistem, basicamente, na reserva de parte das vagas das instituições de ensino superior para candidatos afrodescendentes, constituindo-se em uma “[...] das principais medidas afirmativas adotadas em defesa da população afro-brasileira, pois proporciona a inserção de um contingente considerável de negros na rede universitária do País” (BRASIL, 2012, [s. p.]). Por meio das cotas raciais, entre outras coisas, procura-se valorizar a figura e o papel social do afrodescendente, estimulando a assunção de uma identidade que se constrói a partir da diversidade.

Tendo sido adotadas, pela primeira vez no Brasil, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade de Brasília, as cotas raciais logo se tornaram tema central no debate sobre acesso dos afrodescendentes ao ensino superior, muito em razão da luta dos movimentos negros pela instituição de ações afirmativas no país. Em resumo, como afirma Renato Santos:

[...] essa medida [a instauração das cotas raciais] colocou a democratização do acesso à universidade como ponto central nas políticas sociais, instaurando um novo paradigma que aponta para a desconstrução do *status quo*, ao fortalecer os grupos desfavorecidos através da reversão dos processos de fortalecimento desigual que perpetuam e autorizam sua subalternização. (SANTOS, 2006, p. 18).

Seja considerada na perspectiva das medidas reparatorias/compensatórias, seja na perspectiva das ações afirmativas, não se pode negar que as cotas raciais no âmbito universitário estabelecem uma relação dialética com ações do mesmo gênero nos outros níveis do ensino (fundamental e médio), na medida em que, ao mesmo tempo em que impulsiona o ensino da cultura e da história africanas e afrodescendentes na escola, recebem como retorno

um contingente de alunos universitários e futuros docentes com uma formação voltada para o reconhecimento e valorização da contribuição da matriz cultural africana para a cultura brasileira. Essa via de mão dupla encontra-se bem representada também no universo dos marcos normativos e das políticas públicas nacionais. Para efeito de ilustração, basta lembrarmos a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que institui o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2003).

Essa questão dos marcos normativos, bem como outras, de natureza mais abrangente, como a já referida necessidade de uma revisão/reversão dos modelos epistemológicos hegemônicos, não são, portanto, alheias aos problemas relacionados ao universo das relações étnico-raciais na universidade. Um de seus maiores problemas, por exemplo, é justamente a falta de capilaridade entre as políticas públicas instituídas e a massa crítico-reflexiva sobre os desafios de uma educação voltada às questões étnico-raciais nas universidades brasileiras, lacuna que, acreditamos, somente será sanada no devir histórico do Brasil como nação verdadeiramente multirracial e multiétnica.

Assim, no que compete às cotas raciais destinadas ao ensino superior, devem ser destacados, de modo geral, pelo menos quatro princípios fundamentais: as cotas não representam uma ação afirmativa discriminatória, mas *compensatória*; as cotas não representam uma ação afirmativa excludente, mas *complementar*; as cotas não representam uma ação afirmativa unidimensional, mas *multidimensional*; e, finalmente, as cotas não representam uma ação afirmativa geradora de tensão histórica, mas geradora de *distensão histórica*. Portanto, ao se constituírem como ações afirmativas compensatória, complementar, multidimensional e geradora de distensão histórica, as cotas raciais perpassam políticas públicas amplas, como aquelas voltadas para ingresso/permanência do afrodescendente na universidade, financiamento do ensino, incentivo à inserção no mercado de trabalho etc.

Colaborando com a desconstrução de mitos como o de democracia racial no Brasil, as cotas, na medida em que contribuem para a inserção no afrodescendente nas “estruturas nacionais de poder” (FERNANDES, 2007, p. 51), corrigem desvios históricos e reorganizam, em outros termos, a composição social brasileira, desfazendo assimetrias raciais próprias de sua atual composição.

Contudo, para que se chegue à situação “ideal” no que compete à justiça social e racial no Brasil – sobretudo quando se pensa em termos de acesso à educação, em especial à educação superior –, há um longo caminho a ser trilhado, o qual, a nosso ver, começa com um primeiro passo: o combate ao argumento da *meritocracia*.

Com efeito, a tese da igualdade por meio de mérito individual resulta de uma concepção falaciosa da dinâmica social, que tem origem no que Noëlle Bisseret cha-

mou, muito apropriadamente, de *ideologia das aptidões*, responsável, entre outras coisas, pela desigualdade no acesso ao ensino, já que exprime um fato “hereditário” e “irreversível”: a superioridade natural e cultural de determinadas classes sociais (BISSERET, 1974).

No contexto que nos interessa aqui, a tese na qual a meritocracia se apoia é, em princípio, simples: todos os cidadãos são, a rigor, iguais perante a lei e, portanto, adotar ações afirmativas voltadas à comunidade afrodescendente sugere, implicitamente, que, além de se instituir uma distorção no plano dos direitos universais, considera essa mesma comunidade inatamente incapaz, necessitando de ajuda para se “desenvolver”, perpetuando assim o preconceito. Em resumo, a adoção de ações afirmativas, nesse sentido, subverteria o *princípio do mérito*, prejudicando o desenvolvimento do próprio país e provocando uma *discriminação às avessas*.

Respondendo à primeira parte dessa tese (aquela acerca do princípio do mérito) e deixando sua segunda parte (a suposta *discriminação às avessas*) para depois, quando trataremos de preconceitos que fundamentam alguns argumentos “racistas” contra a política de cotas raciais, cumpre lembrar que o conceito de mérito depende, sobretudo, do critério utilizado para aferir determinado reconhecimento meritório. Via de regra, trata-se de critérios relativos, quando não inadequados e, por isso mesmo, injustos. Um exemplo “clássico” é o dos famigerados vestibulares, utilizados para “regulamentar” o ingresso no ensino superior, regulamentação baseada fundamentalmente no “mérito” do ingressante.

A questão torna-se ainda mais complicada quando pensamos na realidade das sociedades complexas (como são as sociedades ocidentais modernas) e multiculturais (como são as contemporâneas), já que o conceito de *mérito*, neste contexto, não satisfaz as infinitas variações que essas sociedades apresentam. É o que afirma, por exemplo, Stuart Hall (2003, p. 88), ao refletir sobre a ideia de *igualdade de mérito*, quando lembra que tanto a liberdade individual quanto a igualdade formal são “[...] inadequadas à complexidade de vínculo, pertencimento e identidade introduzidas pela sociedade multicultural”; e que “[...] profundas injustiças, exclusões sociais e desigualdades continuam a ser perpetradas em seu [da igualdade de mérito] nome”.

Há que se lembrar, ainda, que a concepção neoliberal das relações sociais assenta-se sobre o postulado da *meritocracia*, exatamente pelo potencial individualista que esse conceito congrega em si: o mérito, tal como é entendido hoje em dia, é sempre causa e efeito de uma *ação individual*, um ato substantivamente isolado no complexo concerto das relações sociais. O ponto fraco da teoria da meritocracia, contudo, encontra-se exatamente no fato de partir de uma falsa premissa, a de que ele reflete *diferenças reais* instituídas em situações de *concorrência igualitária*. Ora,

já no princípio da concorrência que se institui, a distância entre o capital sociocultural de seus componentes/concorrentes sugere diferenças que resultam, antes, de situações desiguais. É justamente esse modelo, que parte do “diferente” para se chegar ao “igual”, o responsável por perpetuar as distorções que estão na base da teoria da meritocracia, cuja natureza individualista projeta, na sociedade, seu potencial discriminatório e excludente. Na verdade, o que se tem nesse modelo é justamente o inverso do que ele prega e sugere: uma *concorrência desigual*, que se institui a partir de diferenças construídas socialmente.

Reduzida ao universo da educação, essa é uma realidade que se vincula, diretamente, como quer István Mészáros (2008, p. 49, grifos do autor), à lógica reprodutiva do capital, que, em nome da suposta superioridade da elite, a que se convencionou qualificar de *meritocrática*, “[...] exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido)”.

Não é somente o conceito – equivocado – de meritocracia que determina o ingresso na universidade, pois esse ingresso é balizado também pelo conceito de *competitividade*. Assim, enquanto a meritocracia diz respeito a um suposto *saber disciplinar* (caberia discutir, em outra oportunidade, de que lugar esse saber se afirma como tal, por quem e como ele é socialmente legitimado), a competitividade diz respeito a um *saber paradisciplinar*. Trocando em miúdos, para ingressar na universidade, o estudante afrodescendente necessita provar o domínio incondicional de uma *razão epistemológica* academicamente instituída e legitimada, à qual, em geral, não teve acesso (o que coloca por terra o conceito de *mérito*), além de saber mobilizar uma *sociabilidade* da qual se encontra aprioristicamente alijado (invalidando, nesse sentido, o conceito de *competição*).

As cotas raciais vêm exatamente desarticular e desconstruir essa lógica perversa de exclusão, substituindo os conceitos de meritocracia e de competitividade por outros modelos e protocolos de inclusão do alunado afrodescendente no meio acadêmico. Isso pode ser feito, de maneira muito simples, apenas se invertendo a ordem dos fatores que determinam a acessibilidade ao ensino superior: ao invés de se promover uma suposta *igualdade de ingresso* na ponta final do processo seletivo – do qual o vestibular é o exemplo mais saliente –, cumpre promover uma real *igualdade de condições* na ponta inicial desse processo – do qual o investimento no Ensino Fundamental de qualidade pode ser apontado como *um* dos fatores importantes. Nesse caso, em especial, a ordem dos fatores altera, substancialmente, o produto!

Cumpre responder, agora, à segunda parte do argumento que defende a meritocracia como fundamento das relações sociais nas sociedades complexas, aquela que su-

gere a ocorrência de uma suposta *discriminação às avessas* presente, *in germine*, na política de cotas raciais para ingresso no ensino superior.

O combate à ideologia da meritocracia – ideologia, aliás, muito próxima daquela que Marilena Chauí (2014) identificou em nosso meio universitário como sendo a *ideologia da competência* –, apenas tem sentido quando articulada ao combate contra preconceitos, que, muitas vezes, fundamentam argumentos racistas, os quais, assentados na defesa de uma justiça distributiva de natureza universal e essencialista, coloca-se contra a política de cotas raciais.

O primeiro destes argumentos preconceituosos é o que, no Brasil, os direitos são iguais para todos; portanto, uma ação direcionada para determinado estrato da sociedade pode ser considerada uma discriminação às avessas. A adoção de ações afirmativas, nesse sentido, estaria ferindo o *direito constitucional da igualdade*, presente no art. 5º de nossa Constituição.

Antes de tudo, é preciso lembrar a distância que existe entre a igualdade formal e a concreta; afinal, embora em nossa Constituição a igualdade de direitos esteja, formalmente, garantida, na prática ela não se concretiza plenamente. A igualdade, no sentido abstrato, pode possuir um sentido universalista inquestionável; mas, concretamente falando, significa também igualdade de oportunidades: por isso, na realidade, verifica-se que, embora todos tenham o direito à Educação, na prática apenas alguns têm esse direito garantido. Nesse mesmo sentido, João Feres Júnior (2009, p. 42) lembra-nos acerca da necessidade de nos conscientizarmos de que a ação afirmativa é uma política que busca, por meio da discriminação positiva, uma igualdade concreta e não formal: “[...] quando e onde a igualdade formal da lei falha em produzir uma igualdade de fato, emprega-se a discriminação positiva”.

Nesse sentido também Luciana Jaccoud e Mário Theodoro (2005) destacam os limites das políticas universalistas de combate ao racismo e à discriminação, sobretudo no contexto da Educação: embora aparentemente tais problemas possam ser solucionados com políticas educacionais de cunho universalista, o que se verifica, dizem os autores, é que as desigualdades verificadas no âmbito social também se reproduzem no educacional, como um alto índice de analfabetismo entre os negros; alta concentração da população negra no Ensino Fundamental, em oposição ao ensino superior; a enorme distorção, entre os negros, na relação idade-série; e o baixo desempenho escolar do aluno negro, mesmo neutralizando diferenças de nível socioeconômico. Para os autores, enfim, para cada um desses fenômenos é necessário interpor ações públicas igualmente distintas, já que enquanto a discriminação direta pode ser combatida por meio de um aparato legal, a indireta, mais dissimulada, apenas se torna visível por meio de indicadores de desigualdade étnico-racial; nesse caso, as ações

de combate à discriminação indireta devem ser de dois tipos: as ações afirmativas e as ações valorativas (JACCOUD; THEODORO, 2005).

Argumentos dessa natureza são, ainda, complementados pela ideia de que, no Brasil, o “problema” que deve ser resolvido não é exatamente de natureza *racial*, mas de natureza *social*, pois a questão não seria de *discriminação*, mas de *pobreza*. Por isso, as soluções a serem adotadas deveriam partir de uma perspectiva universalista, com medidas distributivas de caráter social. Ora, trata-se de uma típica visão maniqueísta da dinâmica social, desviando a discussão para um falso “problema”: o de que a questão é social *ou* racial, quando na verdade há, entre nós, *duas* questões a serem resolvidas em instâncias distintas: uma racial *e* outra social, embora, em geral, ambas estejam inter-relacionadas. É que, com frequência, o problema racial é subsumido pelo social; a questão torna-se mais evidente ao percebermos que, no Brasil, como se costuma dizer, “pobreza tem cor”: quanto mais preto, mais pobre; e vice-versa. Além disso, o preconceito racial, que se traduz, na prática, em discriminações de fato, é produzido em cadeia no âmbito nas classes sociais, fazendo com que, mesmo entre as classes mais pobres, elas persistam.

Trata-se, ainda, de um argumento que tem incidência diretamente na questão das ações afirmativas e, particularmente, na política de cotas, já que defende a ideia – falsa, desde o início, como procuraremos demonstrar na sequência – de que as cotas raciais seriam, também, uma forma de discriminação (*inversion discrimination*), na medida em que, ao se facilitar o ingresso de um aluno afrodescendente na universidade, estar-se-ia, na verdade, tirando a vaga de um branco e, conseqüentemente, discriminando este.

Em primeiro lugar, quem assim pensa parte do pressuposto – de todo discriminatório, *il va sans dire* – de que há, por direito natural, uma vaga sub-repticiamente destinada aos brancos, subentendendo-se, assim, uma reserva informal, que, no entanto, existe na prática. Em segundo lugar, ao que parece, no contexto assinalado, uma *inversion discrimination* é, na verdade, em razão das assimetrias raciais próprias da sociedade brasileira, uma *positive discrimination*. Delton Felipe e Teresa Teruya (2010, p. 57) lembram que, nesse contexto particular, em que os afrodescendentes enfrentam incontornáveis desvantagens e protagonizam situações explícitas de discriminação, ganha sentido a concepção de *direito à desigualdade*, isto é, o direito de “tratar os desiguais na medida em que se desiguam”.

A nosso ver, em uma sociedade em que a cor constitui um poderoso mecanismo de estratificação social, a política de cotas raciais é mais do que um direito – torna-se uma obrigação, por questão de justiça histórica, além de, em um sentido subjetivo, mas com imponderáveis repercussões práticas, representar o reconhecimento e a assunção de

uma identidade afrodescendente na clave da positividade, na medida em que leva o afrodescendente a se afirmar e a se posicionar socialmente como tal.

Outro argumento frequentemente utilizado contra a política de cotas é o de que, no Brasil, a aplicação de ações afirmativas – especialmente de natureza racial – seria impossível, pois haveria aqui um alto grau de miscigenação, o que inviabilizaria a distinção entre negros e brancos. Contudo, essa distinção é particularmente evidente quanto se trata de discriminar o contingente populacional afrodescendente, como demonstram as estatísticas. Se ficarmos apenas no âmbito educacional, verificaremos, por exemplo, como já salientamos anteriormente, que somente 27,4% dos meninos negros completam o segundo ciclo do Ensino Fundamental, contra 44,3% dos brancos (SANTOS, 2003); ou que, no âmbito do ensino superior, a porcentagem de professores negros nas principais universidades brasileiras é de apenas 0,5% (RODRÍGUEZ, 2009).

Uma questão semelhante, a ser considerada nesse segundo argumento, é o fato de que aqueles que dele se utilizam apresentem uma contradição de fundo, justamente ao afirmarem que a implantação de ações afirmativas interfere diretamente na composição étnico-racial do Brasil, “desfazendo” nossa peculiar miscigenação – já que, supostamente, fortaleceria a distinção entre as “raças” –, reascendendo, assim, o conflito racial. Ora, primeiro, não é possível “desfazer” a miscigenação, pois se trata de um *traço étnico* próprio do brasileiro, não sendo desfeito sob o imperativo de uma lei – a questão primordial é como esse *traço étnico* tem sido interpretado, avaliado e manipulado pela elite brasileira em diferentes contextos ao longo de nossa história. Segundo, não se pode reacender um conflito que, na verdade, já existe, apenas se encontrando velado em nossa sociedade. Estudos têm demonstrado que “[...] não são as ações afirmativas que farão a sociedade pensar (em termos racionalizados), uma vez que este pensamento já está posto na realidade social” (BERNARDINO, ano apud SIMÕES; JERONYMO, 2007, p. 138).

4 CONCLUSÃO

A questão da discriminação racial nas instituições de ensino não está disseminada apenas nos três níveis pedagógicos que as conformam (fundamental, médio e superior), mas também nos três âmbitos fundamentais que compõem sua estrutura, o que torna a própria discriminação – cuja gênese vincula-se a determinadas conjunturas históricas – em um problema estrutural, quando, então, se corre o risco de se passar da discriminação para o racismo. No âmbito da gestão administrativa, a discriminação se reflete em uma cadeia que nasce no modo muitas vezes autoritário como a escola é gerida, em que a instância dos colegiados é subjugada pelo poder centralizador do corpo gestor. No âmbito pedagógico, a discriminação se traduz em uma

prática pedagógica adotada no ambiente escolar, incidindo sobre vetores distintos da dinâmica ensino-aprendizagem, como o currículo e a avaliação; aqui, aliás, reside um dos espaços mais sensível à disseminação de atitudes discriminadoras que, por exemplo, podem se manifestar tanto nos instrumentos de avaliação quanto nos recursos didáticos. No âmbito político-social, a discriminação se desdobra em atitudes que se situam na interface escola-sociedade, tornando-se talvez o ambiente mais propício a atitudes discriminatórias. Avaliar a questão da discriminação na escola, essa autêntica *categoria-gênese* do racismo, torna-se, assim, um exercício que se legitima na consideração desses três âmbitos, atitude que adquire sentido maior ao se apoiar em uma teoria que, em última instância, rege uma prática antidiscriminatória.

No que compete especificamente à universidade, objeto principal deste artigo, buscamos apontar o quanto uma educação plena, democrática nos seus conceitos e procedimentos, pública e popular, isto é, *de todos e para todos*, esbarra em preconceitos e exclusões que, não raras vezes, tem seu fulcro em práticas discriminatórias de natureza étnico-racial. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 67), “[...] na maioria dos países os fatores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso [à universidade] uma mistura de mérito e privilégio”.

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

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

Duas questões, nesta conclusão, podem ser ainda levantadas no sentido de tornar a discussão mais densa, mas também de auxiliar na conscientização e erradicação da

discriminação racial no Brasil, em particular no contexto da educação e do ensino superior: a importância de uma intervenção docente que se volte para a educação para as relações étnico-raciais e conscientização/reconhecimento das diferenças entre as discriminações de classe e de natureza étnico-racial.

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

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

por um determinado grupo com a desestruturação de uma estrutura tradicional e com o nascimento de uma estrutura nova, como exposto por Goldmann (1976). Passando da teoria à prática e exemplificando dentro do contexto assinalado, uma vez inseridas as informações relativas ao universo cultural afro-brasileiro na escola (e na universidade) – como, inclusive, preveem recentes marcos normativos voltados para a questão das relações étnico-raciais na educação, a exemplo da Lei nº 10.639/2003 –, as estruturas – reais ou imaginárias, mas sobretudo simbólicas – devem ser rompidas, paulatinamente, para dar lugar a outras estruturas novas, destituídas de vícios e ideias preconcebidas. O resultado certamente será, entre outras coisas, a construção de uma identidade afrodescendente “orgulhosa de si” ou a assunção, igualmente “orgulhosa de si”, de traços fenotípicos específicos. Por outro lado, a ruptura dessas mesmas estruturas reais ou imaginárias (por exemplo, por meio das ações afirmativas) contribuirá, como sugere mais uma vez Goldmann (1976), para uma efetiva transmissão de informações para o grupo diretamente interessado nelas.

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

Sobre a segunda questão, a necessidade de conscientização/reconhecimento das diferenças entre discriminações de classe e de natureza étnico-racial, no contexto assinalado, cumpre lembrar que nos parece equivocado querer combater as ações afirmativas usando como argumento a necessidade de expansão dessas ações à totalidade da população carente, sobrepondo – de modo astuto – uma realidade *social* a uma evidência étnico-racial. As ações afirmativas, tal como estão postas, têm como objetivo corrigir, pelo recurso da discriminação positiva, uma situação de natureza estritamente étnico-racial (o preconceito e a discriminação, por exemplo) que tem repercussões diversas na condição social do cidadão afrodescendente. O percurso, portanto, é do étnico-racial para o social e, não, o contrário. Querer inverter essa equação, impondo uma trajetória que parte do social para, eventualmente, se alcançar o racial é desconsiderar que o racismo está presente, de modo crônico na sociedade, como um conceito supraclassista, interferindo em praticamente todas as suas instâncias. Assim, na medida em que as ações afirmativas aqui expostas dizem respeito exclusivamente à condição étnico-racial de seus beneficiários (os afrodescendentes) – procurando, como efeito colateral positivo, corrigir também distorções *sociais*, que persistem até hoje –, estender seu alcance a toda

sociedade indistintamente é tão improcedente quanto, por hipótese, combater o direito à discriminação do aborto porque ele não pode ser extensivo aos homens.

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

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

A questão racial não é redutível à questão de classe,

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

REFERÊNCIAS

BISSERET, Noëlle. **Les inégaux ou la sélection universitaire**. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. **Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. 2002a. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/legiso7.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002**. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências (Alterada pela Lei n.º 11.507, de 20 de julho de 2007). 2002b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Cultural Palmares. **Cotas Raciais**. [s. d.]. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=121>. Acesso em: 12 maio 2017.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Autêntica, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, 3).

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

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Ações afirmativas na educação brasileira. In: COSTA, Luciano Gonsalves (Org.). **História e cultura afro-brasileira**. Subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais. Maringá: EDUEM, 2010. p. 55-66.

FERES JÚNIOR, João. A política pública entre os movimentos sociais e a opinião doutra. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**. O contexto pós-Durban. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 35-51.

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

FOLHA DE S. PAULO. **Ranking coloca USP e Unicamp entre melhores do mundo em 9 áreas**. São Paulo, 25 fev. 2014 Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/02/1417920-ranking-coloca-usp-e-unicamp-entre-as-melhores-do-mundo-em-50-areas.shtml>>. Acesso em: 13 maio 2017.

FOLHA DE S. PAULO. **Ranking das 200 melhores universidades do mundo**. 13 maio 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/especial/2011/rankingdasuniversidades/ranking-das-200-melhores-universidades-do-mundo.shtml>>. Acesso em: 13 maio 2017.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. **Ações afirmativas**. 2011. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/paginas/acoesafirmativas>>. Acesso em: 14 maio 2017.

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

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

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

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

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

JACCOUD, Luciana; THEODORO, Mário. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, SECAD/UNESCO, 2005. p. 105-120.

MACHADO, Ana Paula. Qual a dificuldade em discutir racismo e cotas?. **Jornal do Campus**, São Paulo, ano 33, n. 437, p. 16, abr. 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Alexandre. Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da Silveira (Org.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007. p. 65-88.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conferencia Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância**. Durban: ONU, 2001. Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/df63f5ce6e120207c1256b4f005438e2/\\$FILE/No221546.pdf](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/df63f5ce6e120207c1256b4f005438e2/$FILE/No221546.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2017.

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

RODRÍGUEZ, Jaime Arocha. Afro-Colômbia nos anos pós-Durban. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**. O contexto pós-Durban. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 99-132.

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

2003. p. 25-28.

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

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

SANTOS, Renato Emerson. Redefinindo os termos do debate sobre a democratização da universidade: as experiências do Programa Políticas da Cor. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Afirmando Direitos**. Acesso e Permanência de Jovens Negros na Universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-31.

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

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**. Cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

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

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

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

SIMÕES, Solange; JERONYMO, Mauro. Quem é negro no Brasil? Identidade racial e sistema de classificação em uma sociedade miscigenada. In: AGUIAR, Neuma (Org.). **Desi-**

gualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 119-138.

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

Recebido em: 29/09/2017

Aprovado em: 30/11/2017