

**ANA PAULA RIBEIRO BASTOS ARBACHE**

**A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS  
NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA:  
UM DESAFIO ÉTICO**

**DOCTORADO EM EDUCAÇÃO/ CURRÍCULO**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**São Paulo**

**2006**

**ANA PAULA RIBEIRO BASTOS ARBACHE**

**A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS  
NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA:  
UM DESAFIO ÉTICO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação – Currículo sob a orientação do Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**São Paulo**

**2006**

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

---

---

## DEDICATÓRIA

Grande parte deste estudo dedica-se a ressaltar a vida em plenitude como princípio universal da Ética como escreve Dussel (2002). Com este autor aprendi que a vida, vivida em plenitude, é capaz de viabilizar sonhos e transformações e que estes sonhos somente acontecem quando nos unimos solidariamente em uma comunidade de vida. Assim, dedico este trabalho àqueles que junto comigo tornaram este sonho real.

A Deus, que percorreu comigo, por céu ou por terra, os caminhos que me fizeram chegar até aqui.

As duas vidas que marcaram esse caminho. A chegada de minha filha Isabela, que com sua vida saudável nos traz felicidade e à vida corajosa e serena de minha avó Belinha encerrada pouco tempo antes do término deste estudo.

Aos Fernandos de minha vida. Ao meu querido Fernando, mais que um marido, um amigo de todas as horas, dos momentos mais difíceis e das alegrias mais sinceras e ao Fernando (Naná), um filho que com sua simpatia e meiguice nos renova e desafia a cada dia.

Aos meus pais Wanda e Luiz, que me deram à vida e dela participam com dedicação, incentivo e amor.

À Célia, Silvana e Wanda, verdadeiras amigas e presenças significativas na vida de meus filhos durante a minha caminhada.

Aos meus irmãos, sogros, cunhados e sobrinhos, que influenciaram de modo positivo à conclusão deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Alípio Casali pela confiança, disponibilidade e apoio nos momentos de orientação desta tese;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo da PUC/SP pelo apoio acadêmico, particularmente à Secretária Rita de Cássia pela atenção e gentileza de sempre;

Ao CNPq que viabilizou financeiramente a concretização desta pesquisa;

À UERJ, seus diretores, professores e funcionários por autorizarem e contribuírem para a realização desta pesquisa;

Um agradecimento especial aos estudantes cotistas da UERJ que, de modo corajoso e consciente, venceram o preconceito e colocaram suas vozes neste estudo. A eles desejo vida em plenitude e sucesso na carreira;

Ao Programa Políticas da Cor/UERJ, especialmente ao Professor Renato Emerson dos Santos sempre disponível para o debate e o enriquecimento deste estudo;

Aos Movimentos Negros do Rio de Janeiro e de São Paulo, particularmente ao PVNC, ao EDUCAFRO, ao Fala Preta, ao CEAP e outros, que permitiram o acesso às discussões que envolvem as cotas raciais no ensino superior;

À Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro, por viabilizar documentos e livros importantes para o resgate da história da educação superior no Estado do Rio de Janeiro;

À Andrea Mara amiga de “destino”, uma grande surpresa encontrada no decorrer do Doutorado.

## RESUMO

Esta Tese de Doutorado tem como propósito responder à pergunta: em que medida a experiência inaugural da implantação da política de cotas raciais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003 resiste a uma crítica ética tendo as vozes dos estudantes cotistas autodeclarados negros ou pardos como protagonistas? O estudo ora exposto tem como objetivo aprofundar tal discussão, com um olhar ético, sobre a política contemporânea da reserva de vagas/cotas raciais no ensino superior. Para a realização desse propósito, a Tese apresenta um estudo de caso realizado na UERJ em 2003, 2004 e 2005 e busca analisá-lo criticamente de um ponto de vista da ética de Enrique Dussel. A pesquisa sobre esse tema fez-me debruçar sobre a história do ensino superior no Rio de Janeiro, particularmente sobre a trajetória da UERJ. Também levou-me a estudar a posição histórica do negro no Rio de Janeiro e de seus movimentos e agendas, na perspectiva de relacionar as reivindicações passadas e as conquistas das cotas raciais na atualidade. Com o intuito de aprofundar o entendimento sobre o assunto, também examinei a chegada e a difusão das “ações afirmativas” no contexto brasileiro. Para discutir a política de cotas raciais na UERJ apoiei-me teoricamente na “Ética da Libertação” de Dussel (2002). Considerei-a uma ética crítica, capaz de denunciar sistemas hegemônicos produtores de exclusões e dominações ancorada na factibilidade da libertação dessas vítimas do sistema econômico, político e cultural no contexto latino-americano. Dussel pensa um sistema de eticidade, que toma a *vida das vítimas* como princípio universal desta ética. No caso, identifiquei os estudantes autodeclarados negros ou pardos como as “vítimas” neste contexto de análise. Esta Tese confirmou que o sistema de cotas raciais da UERJ/2003 pode ser considerado um sistema de eticidade crítico, tendo-se os estudantes cotistas como sujeitos dessa ação. Com isso, espero contribuir com o aprimoramento de ações que possam ampliar as oportunidades de negros e pardos no ensino superior brasileiro, entendendo essa ampliação como uma efetivação do desenvolvimento econômico, social, político, cultural e ético da sociedade brasileira.

Palavras-chave: UERJ, Negros e Pardos, Políticas Afirmativas, Cotas, Ética, Dussel.

## ABSTRACT

This Doctoral Thesis aims to answer the following question: at which extent the inaugural experience for establishing the policy of racial quotas in Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, in 2003, resists to an ethical criticism having the voices of the quotist students self-declared Blacks or Browns as the protagonists? The study here proposed has the objective of deepening such discussion, from an ethical vision upon the contemporaneous policies of the reserve of racial quotas in University. In order to accomplish this proposal, the Thesis presents a case study performed in UERJ in 2003, 2004 and 2005, and intends to analyze it critically from a point of view of Enrique Dussels' Ethics. The research for this theme made me to focus on the history of universities in Rio de Janeiro, particularly the UERJ's trajectory. It also led me to study the historical position of the Black people in Rio de Janeiro, their movements and agendas, in the perspective of relating their past reivindications with the conquest of the racial quotas in the present days. With the purpose of deepening the understanding on the matter, I have also examined the arrival and the diffusion of the "affirmative actions" in the Brazilian context. For discussing the policies of racial quotas in UERJ, I relied theoretically on Dussels' "Ethics of the Liberation" (2002). I have considered it a critical ethics, capable to denounce hegemonic systems, producers of exclusions and dominations, anchored on the factibility of the liberation of these victims of the economical, political, and cultural system within the Latin-American context. Dussel thinks of a system of ethnicity (ethical system), that takes the *life of the victims* as the universal principle of this ethics. In this case, I identify the students self-declared Blacks or Browns as the "victims" in this context of analysis. This Thesis confirmed that the system of racial quotas in UERJ/2003 can be considered a critical ethical system), having the quotists as subjects of this action. With such work, I hope to contribute with the amelioration of actions that may increase the opportunities of Blacks and Browns in Brazilian universities, understanding this improvement as effectiveness of the economical, social, political, cultural and ethical development of the Brazilian society.

Key-words: UERJ, Blacks and Browns, Affirmative Policies, Quotas, Ethics, Dussel.

## RÉSUMÉ

Cette thèse du doctorat se propose de répondre à la question: dans quelle mesure l'essai inaugural de l'implantation de la politique des cotes raciales à l'Université de l'État de Rio de Janeiro (UERJ) en 2003 résiste à une critique éthique ayant les voix des étudiants cotistes (qui ont le droit à la cote) autodéclarés nègres ou bruns comme protagonistes? Le but de cette étude est approfondir cette discussion par un regard éthique sur la politique contemporaine de la réserve des places / cotes raciales dans l'enseignement supérieur. Pour la réalisation de ce projet, cette thèse présente une étude de cas réalisé auprès la UERJ en 2003, 2004 et 2005, et se propose de faire une analyse critique du point de vue de l'éthique d'Enrique Dussel. La recherche sur ce thème m'a fait étudier l'histoire de l'enseignement supérieur à Rio de Janeiro, particulièrement, sur la trajectoire d'UERJ et aussi m'a permis de rechercher sur la condition historique du nègre à Rio de Janeiro et ses mouvements et agenda, dans la perspective de relationner les revendications passées et les conquêtes des cotes raciales dans l'actualité. Avec l'intention d'approfondir la conception sur ce sujet, j'ai examiné l'arrivée et la diffusion des "*actions affirmatives*" dans le contexte brésilien. Pour discuter la politique des cotes raciales dans l'UERJ je m'ai fondé théoriquement dans "*l'éthique de la liberté*" de Dussel ( 2002 ) . Je l'ai considéré une éthique critique qui a la capacité de dénoncer les systèmes hégémoniques qui produisent des exclusions et des dominations appuyées sur la possibilité de la liberté de ces victimes du système économique, politique et culturel dans le contexte latino-américain. Dussel pense à un système qui rend la "*vie des victimes*" comme le principe universel de cette éthique. Alors, je reconnais les étudiants autodéclarés nègres et bruns comme les "*victimes*" dans ce contexte d'analyse. Cette thèse a confirmé que le système de cotes raciales de l'UERJ / 2003 peut être considéré un système éthique critique, ayant les étudiants cotistes comme sujet de cette action. Donc, j'espère contribuer pour le perfectionnement des actions qui peuvent agrandir les chances des nègres et bruns dans l'enseignement supérieur brésilien, en comprenant cette politique comme expression du développement économique, sociale, politique, culturelle et éthique de la société brésilienne.

Mot-clé: UERJ, Nègres et Bruns, Politiques Affirmatives, Cotes, Éthique, Dussel.



## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>6</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES NO RIO DE JANEIRO.....</b>	<b>18</b>
1.1 - Do Brasil colônia à criação da primeira universidade em 1920.....	19
1.2 - A Universidade do Distrito Federal (UDF): 1935/1939 .....	26
1.3 - O primeiro nome da UERJ - Universidade do Distrito Federal (UDF): 1950 .....	35
1.4 - O segundo nome da UERJ - Universidade do Rio de Janeiro (URJ): 1958.....	37
1.5 - O terceiro nome da UERJ - Universidade do Estado da Guanabara (UEG): 1961 .....	38
1.6 - O quarto nome da UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): 1975.....	44
1.7 - O contexto nos anos 1990 e 2000 .....	50
1.7.1 - A UERJ em tempos de reserva de cotas: da promulgação à efetivação: – 2001-2003 .....	55
1.7.2 - Estudo do rendimento dos cotistas: primeiras impressões da UERJ .....	67
1.8 - O debate em torno da reforma universitária na atualidade: as cotas como móvel da reforma.....	71
1.8.1 - O contexto e a crise da Universidade.....	72
1.8.2 - A reforma: um processo histórico e político.....	75
1.8.3 - Acesso e política de ação afirmativa.....	80
<b>CAPÍTULO 2 - O NEGRO NO RIO DE JANEIRO - MOVIMENTOS EM TORNO DA IDENTIDADE E POLÍTICAS RACIAIS: AS COTAS COMO NOVAS POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO SOCIAL.....</b>	<b>85</b>
2.1 - O pensamento em torno da questão racial no Brasil: a construção de um mito e a (des)construção de uma raça. ....	86
2.2 - A(s) identidade(s) negra(s): discutindo os marcadores.....	94
2.3 - Os movimentos negros no Rio de Janeiro: sua trajetória e suas conquistas .....	95
2.3.1 - Do escravo ao proletário : o movimento negro no Estado do Rio de Janeiro até os anos 1970 .....	95
2.3.2 - Os anos 1970 e 1980 - um novo tom para a questão racial.....	105
2.3.3 - Os anos 1990 e os últimos tempos: as agendas e os movimentos negros contemporâneos contra o racismo na educação .....	111
2.3.4 - A Conferência de Durban: do reconhecimento à ação.....	114
2.4 - As ações afirmativas em terras brasileiras .....	117
2.4.1 - Ações afirmativas: sua gênese e os novos contextos: novas relações de raça e poder .....	117
2.5 - O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e o Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes (EDUCAFRO): os movimentos negros e ações afirmativas na educação .....	139
<b>CAPÍTULO 3 - A ÉTICA DA LIBERTAÇÃO E AS “VÍTIMAS” DO SISTEMA, NA UERJ / 2003 .....</b>	<b>147</b>
3.1 - Discussão ética: o universal e o particular .....	149
3.2 - A ética em Dussel .....	154
3.2.1 -Modernidade: superação de uma retórica vazia.....	161
3.3 - A ética da libertação.....	165
3.3.1 - Momentos da Ética da Libertação.....	167
3.3.1.1- Momento ético-material .....	167
3.3.1.2 - Momento moral-formal .....	170
3.3.1.3 - Momento factível ético.....	172
3.3.1.4 - Momento ético-material ou crítico .....	173

3.3.1.4.1 - Re-conhecimento, re-sponsabilidade .....	175
3.3.1.5 - Momento moral-formal crítico anti-hegemônico .....	179
3.3.1.5.1 - Verdade, validade, legitimidade: o lugar da intersubjetividade crítica comunitária das vítimas no novo consenso .....	183
3.3.1.6 - Momento da factibilidade ética-crítica .....	185
3.3.1.6.1 - Sujeitos sócio-históricos em última instância : a subjetividade agente na história .....	191
3.3.1.6.2- Direitos emergentes : crise de legitimidade e crise de reprodução da vida .....	196
3.3.1.7 - O encontro com Dussel .....	198
<b>CAPÍTULO 4 - A PESQUISA: AS VOZES DAS VÍTIMAS .....</b>	<b>199</b>
4.1 - A concepção da pesquisa .....	199
4.2 - Os sujeitos da pesquisa .....	202
4.3 - A pesquisa de campo .....	203
4.4 - Impressões do campo: nuances e contrastes .....	205
4.5 - Quando um branco e um negro têm um interesse em comum .....	208
4.6 - As vozes das vítimas .....	210
4.6.1 - Momento ético-material.....	211
4.6.2 - Momento moral-formal.....	216
4.6.3 - Momento factível-ético.....	221
4.6.4 - Momento ético-material ou crítico .....	227
4.6.4.1 - Autodeclaração: identidade e re-conhecimento.....	228
4.6.4.2 - O oportunismo: negro loiro de olhos azuis.....	230
4.6.4.3 - Autodeclaração e o re-conhecimento .....	231
4.6.5 - Momento moral-formal crítico anti-hegemônico.....	232
4.6.5.1 - Meritocracia acadêmica: “os cotistas não nasceram para isso” .....	234
4.6.5.2 - A proporcionalidade .....	236
4.6.5.3 - O discurso da mídia: “um raio em céu azul” .....	239
4.6.5.4 - Invisibilidade: o óbvio ocultado .....	240
4.6.5.5 - As micro-comunidades de comunicação intersubjetivas de cotistas da UERJ .....	245
4.6.6 - Momento da factibilidade ética-crítica .....	252
4.6.6.1 - Sujeitos sócio-históricos: “universidades pintadas de negros”.....	252
<b>CONCLUSÃO INAUGURAL E FACTÍVEL: UM PROJETO DE LIBERTAÇÃO ADVINDO PELAS COTAS RACIAIS.....</b>	<b>259</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>264</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>271</b>
<b>ANEXO A - Lei nº 3524 de 28/12/2000.....</b>	<b>272</b>
<b>ANEXO B - Decreto nº 29090 de 30/08/2001 .....</b>	<b>274</b>
<b>ANEXO C - Lei nº 3708 de 09/11/2001 .....</b>	<b>277</b>
<b>ANEXO D - Decreto nº 30.766 de 04/03/2002.....</b>	<b>278</b>
<b>ANEXO E - Lei nº 4151 de 04/09/2003 .....</b>	<b>280</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre as políticas de ações afirmativas recentemente implantadas na sociedade brasileira, mais especificamente no ensino superior, como medidas de combate à exclusão, à desigualdade e à falta de justiça vivenciada pelas minorias étnicas do país. Um novo cenário configurou-se no fim do século XX. O mundo ganhou outros marcos de pensamento e ação nos setores econômicos, político, social, identitário e cultural. O social passou a ser orientado pela intenção econômica, bem como os seus direcionamentos: eficiência, eficácia e produtividade. O tecido social se tornou configurador dos sujeitos a tais princípios. O local e o global invadiram o cotidiano das pessoas e provocaram diferentes possibilidades, dentre essas, o cruzamento de fronteiras culturais — o fenômeno da mundialização cultural, com a articulação dos movimentos e espaços híbridos e interpessoais.

Também em cena estão os movimentos de afirmação identitária e novos atores passam a definir novas pautas de reivindicação. Movimentos gerados em torno de questões raciais, étnicas, de gênero, sexuais, entre outros ditos marginalizados social e culturalmente, atuam no contexto globalizado, trazendo para o palco a sensibilização para a diversidade cultural e o desafio a estereótipos e pré-conceitos, assim como a efetivação de políticas públicas voltadas para o atendimento das demandas trazidas por tais movimentos.

As ações afirmativas são entendidas como toda política pública direcionada a grupos historicamente discriminados ou mais fragilizados pela discriminação, com o objetivo de promoção de suporte necessário para sua inserção. Inúmeros são os estudos que produziram conhecimento e discussão em torno desse tema e em seus diferentes enfoques. Em nosso tempo, tem-se constatado um discurso que denuncia a crise nas universidades e anuncia a urgência de uma reforma universitária. Tal debate tem, entre seus olhares, a reserva de vagas nos cursos das universidades para negros e/ou pardos<sup>1</sup> brasileiros<sup>2</sup>. Todavia, apesar de a discussão assumir abrangência na sociedade, se evidencia a carência de estudos acadêmicos

---

<sup>1</sup> Neste estudo utilizo as palavras: negros, pardos, afrodescendentes, afro-brasileiros como sinônimos, uma vez que estas terminologias estão presentes na literatura especializada e nos documentos oficiais. Este tema é melhor tratado no Capítulo, item 2.1 e 2.2 deste estudo.

<sup>2</sup> Atualmente, a política de reserva de vagas nas instituições de ensino brasileiras avançou também ao nível médio de ensino. Em 08 de fevereiro de 2006 foi aprovado, em caráter conclusivo na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 73/1999<sup>2</sup> da deputada Nice Lobão (PFL-MA). O Projeto estabelece que as universidades públicas terão de reservar no mínimo 50% das vagas, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Caso não houver recurso para apreciação do Projeto no plenário da Câmara o mesmo será encaminhado para o Senado.

que possam trazer à tona, criticamente, as propostas e experiências inovadoras implementadas nesse campo, assim como as suas contribuições e mazelas.

No campo educacional, especificamente no ensino superior, o debate em torno de políticas de ação afirmativa relativa aos afrodescendentes, aguça a discussão sobre a efetiva democratização desse espaço em busca de uma educação menos excludente e preconceituosa. Para tanto, tal discussão deve assumir um posicionamento ético crítico. Neste caso, optei por uma formulação ética que parte das vítimas desse processo excludente que é o acesso ao ensino superior, uma ética da vida e da libertação capaz de trazer à tona, via reconhecimento das vítimas, ações factíveis para a superação da opressão, da vitimação e em prol de processos de libertação desses sujeitos. A ética instalada neste estudo, formulada por Enrique Dussel, tem a vida da vítima como ponto de partida de toda e qualquer discussão.

O interesse em focar meu olhar sobre esta temática é decorrente de uma trajetória profissional e acadêmica voltada para os grupos marginais no cenário educacional em nosso país. Ressalta-se, então, minha prática, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino superior, focada na educação de jovens e adultos trabalhadores. A primeira, em um ambiente de zona rural mineira e a segunda, inserida na Universidade Federal de São João Del Rei, na Região das Vertentes, também em Minas Gerais, local onde foram desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre essa modalidade de ensino. Cabe ressaltar que esses estudos e práticas foram aprofundados por ocasião da realização do meu mestrado em educação, cuja dissertação desenvolvida incidia o seu foco na formação de educadores de jovens e adultos em uma perspectiva multicultural crítica (ARBACHE, 2001). Esta perspectiva é assumida como uma teoria que traz para a educação questionamentos e desafios, tais como: a reivindicação pelo direito à diferença, a diversidade identitária e cultural e o redimensionamento de práticas pedagógicas e políticas públicas, a fim de adequar as recentes demandas por uma educação mais democrática e justa, desafiando estereótipos nos processos de construção das diferenças.

Desta forma, coerente com o viés traçado pela minha trajetória profissional e acadêmica, busquei desenvolver um conhecimento mais aprofundado para as questões de raça, que estão no bojo dos debates educacionais contemporâneos, particularmente no âmbito das políticas públicas no ensino superior. Cabe ressaltar, também, que a este olhar foram sendo acrescentadas às discussões geradas por ocasião da participação na disciplina “Ética da Libertação e Currículo”, do curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, onde foi possível o estabelecimento de uma perspectiva ética a partir do contexto das vítimas do sistema de globalização excludente, no cenário latino-americano. Os estudos de Dussel (2002) subsidiaram as discussões, situando o processo ético a partir das vítimas que, com sua consciência crítico-ética, são capazes de construir projetos factíveis de libertação, isto é, em torno de uma “utopia possível”.

O objetivo mais específico deste trabalho é o de verificar, por meio da implantação das recentes ações afirmativas de cunho racial no ensino superior, em particular, o caso da UERJ no ano de 2003, em que medida este processo revela um sistema de eticidade que tenha as vozes das “vítimas” (estudantes autodeclarados negros ou pardos ingressos em 2003) como protagonistas.

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre o tema, a pesquisa se propõe a examinar o modelo inaugural da UERJ (neste estudo, considerado um sistema institucional de eticidade), no que tange à lei de reserva de vagas para estudantes autodeclarados negros ou pardos – Lei Estadual n. 3.708/2001 (Anexo C), por reconhecê-la uma referência de informações significativas para as demais instituições que estão adotando tais políticas em favor das minorias raciais em seu cotidiano. Propõe também contribuir no aprimoramento de medidas concretas capazes de ampliar a possibilidade dos afrodescendentes no ensino superior, bem como prover subsídios para a orientação de novos estudos educacionais que tenham esta temática como matriz de seus olhares.

Deve-se considerar que tal lei não é mais vigente, pois foi substituída pela Lei Estadual n. 4.151/03 (Anexo E)<sup>3</sup> que demarcou nova disciplina sobre o sistema de cotas, introduzindo o conceito de “carentes” dentro do qual estão os candidatos oriundos da rede pública de ensino, os negros (sendo os pardos excluídos devido a grande polêmica em torno da autodeclaração e da classificação racial existente em nosso País), também foram introduzidos os candidatos portadores de necessidades especiais e aqueles pertencentes às minorias étnicas.

A pesquisa está dividida em cinco capítulos, cada um deles vinculado a uma questão mais específica sobre o tema abordado. O primeiro capítulo, **Histórico das Universidades**

---

<sup>3</sup> Em 29/11/2005 foi aprovado na Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro o Projeto de Lei n. 2.917/05 amplia o sistema de cotas para negros, estudantes da rede pública e pessoas portadoras de deficiência para a FAETEC, o Centro Universitário da Zona Oeste (UEZO) e as escolas de formação da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros. A Proposta foi encaminhada à Governadora Rosinha Matheus e tem 30 dias para ser sancionada. Maiores informações ver em: [renatoferreira@lpp-uerj.net](mailto:renatoferreira@lpp-uerj.net). 01 dez. 2005.

**no Rio de Janeiro**, está designado à abordagem da história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo como referência: a) os estudos de Cunha (1983, 1986), Teixeira (1988), Mendonça (1993, 2000), Casali (1995) e Fávero (2000), que enfocam seus pensamentos em torno da trajetória de instalação da universidade em nosso País; b) os estudos de Mancebo (1996), Lyra (1985) e Barbieri (1985), que tratam da trajetória da UERJ no contexto fluminense; e finalmente c) os estudos de Brandão (1992), Lampert (1999), Motta (2001, a,b), Freire (2002) e Xavier (2001), nos quais busco evidenciar os movimentos, políticas, práticas e relações da UERJ com o contexto nacional e com o Estado do Rio de Janeiro. Com base nesses últimos, traço uma discussão em torno do posicionamento da UERJ no processo de implantação da Lei de reserva de vagas para estudantes autodeclarados negros ou pardos, em uma perspectiva de evidenciar aquelas marcas que possam indicar um possível vínculo entre esta lei e o ambiente da UERJ.

No Capítulo 2: **O negro no Rio de Janeiro –movimentos em torno da identidade e políticas raciais: as cotas como novas possibilidades de inserção social**, proponho uma revisão sucinta da história dos estudos raciais no país, bem como da posição dos afrodescendentes no contexto do Rio de Janeiro. Os pensamentos de Costa Pinto (1998), Hanchard (2001), Telles (2003) e Ortiz (2003) abordam as teorias eugenistas sob o foco do embranquecimento, a construção do mito da excepcionalidade racial – ou mais conhecida como mito da democracia racial com significativa expressão dos anos 1930 até os anos 1980. Também estão presentes os estudos de Fernandes relativos ao negro a partir da década de 1960, os quais deflagraram a existência do preconceito e da discriminação racial em nosso país e germinaram os estudos posteriores nos quais a desigualdade e a discriminação são denunciadas. Evidencio com Hall (2003), Canen (2004) e Osório (2005) nos estudos referentes a(s) identidade(s) negra(s) e seus marcadores identitários. Por meio desses estudos argumento em favor de processos de construção das identidades sob viés híbrido e dinâmico, compostos por uma diversidade de marcadores identitários e defendo como sendo o lugar do fortalecimento das identidades negras os movimentos negros.

Finalmente, trago à tona as novas ações que são reivindicadas em prol de uma maior igualdade de condições entre negros e brancos na sociedade brasileira. Também nesse percurso ressalto a presença do negro no contexto do Rio de Janeiro, particularmente, os movimentos negros e suas agendas. Este estudo sustenta a hipótese de que os movimentos negros foram responsáveis pela implantação da Lei Estadual n. 3.708/01 na UERJ, como parte

de um conjunto de ações pelas quais os movimentos negros presentes no Rio de Janeiro, a partir da década de 1990, vêm redefinindo a situação do negro nesta sociedade.

Para isso conto com os estudos de César (2003, 2004), Gomes (2001, 2003, a,b), Santos (2003), Valentin (2004, a,b), Guimarães (2002) e Santos (2001), os quais traçam a trajetória do negro e de suas reivindicações ao longo dos anos 1990, como também trazem para o debate as ações afirmativas no contexto brasileiro. Há, de fato, uma ênfase centrada nos movimentos negros existentes nesse contexto, seus sujeitos, suas pautas e reivindicações, suas lutas e conquistas. Também estão inseridas as discussões em torno da trajetória das políticas afirmativas, desde sua origem nos Estados Unidos, até a sua versão brasileira, principalmente, no cenário das políticas públicas e no contexto educacional brasileiro. Busco, portanto, uma compreensão abrangente, envolvendo a relação dos movimentos negros no Rio de Janeiro e a efetivação das políticas afirmativas raciais nas universidades estaduais a partir do ano de 2003.

No terceiro capítulo: **A Ética da Libertação e as “vítimas” do sistema na UERJ/2003**, a ética é o cerne das discussões. Primeiramente, evidencio a tensão que envolve os debates sobre a ética na contemporaneidade, tendo como foco os pensamentos de Oliveira, Canen e Franco (2001). Os autores abordam a discussão em torno do universal e do particular e argumentam em favor de *universalismo ético a posteriori* baseado no diálogo ético argumentativo. Em seguida, realizo um reexame da teoria elaborada por Enrique Dussel, a “Ética da Libertação”, uma ética radical, que busca uma superação do pensar da modernidade e do sistema-mundo. É uma ética voltada para os sujeitos vivos humanos concretos, ou seja, uma ética da vida.

Os estudos desse autor partem da situação de vitimização/opressão dos sujeitos inseridos no contexto latino-americano. No caso deste estudo, trago as “vítimas” da exclusão (estudantes autodeclarados negros ou pardos na UERJ/2003) para o centro da análise, na perspectiva de reconhecer aí, um sistema de eticidade comprometido com a libertação dessas “vítimas”. Neste capítulo são trazidos os seis momentos da ética dusseliana: o ético-material, o moral-formal, o ético processual de factibilidade, o ético-material crítico, o moral-formal crítico anti-hegemônico e, finalmente, o momento da factibilidade ou práxis da libertação. Neste capítulo busco responder até que ponto a “Ética da Libertação” será capaz de oferecer elementos para traçar um sistema de eticidade pautadas nas vítimas da UERJ/2003 – os

estudantes autodeclarados negros ou pardos. Procuo, então, articular as premissas da teoria ética em questão ao contexto das cotas raciais da UERJ.

Destaco, no quarto capítulo: **A Pesquisa: as vozes das “vítimas”**, o estudo de caso realizado na UERJ e seus *campi* regionais no período de 2003, 2004 e 2005. A pesquisa utilizou como instrumentos de análise, documentos institucionais, bem como documentos colhidos na mídia escrita. Também foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas realizadas com representantes de diferentes segmentos da Universidade, com representantes do Movimento Negro Pré-vestibulares para Negros e Carentes (PVNC) e Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes, (EDUCAFRO) atuantes no Estado do Rio de Janeiro e da Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro, mas, principalmente, com 55 estudantes cotistas raciais de diferentes cursos de graduação, em seus diversos turnos. As informações coletadas nas entrevistas permitiram o cruzamento entre o campo pesquisado e a ética dusseliana.

A chegada dos estudantes cotistas autodeclarados negros ou pardos demarcou na UERJ uma nova configuração desse espaço acadêmico, até então ocupado pela maioria branca. Neste capítulo abordo os dilemas e conquistas vivenciadas pelos estudantes cotistas raciais e pela UERJ no decorrer dessa experiência inaugural das cotas no cenário universitário brasileiro. Nele são trazidos à tona as nuances e contrastes percebidos em cada *campi* regional visitado, buscando-se evidenciar a diversidade de cada ambiência, seus discursos e atitudes. É importante revelar que uma das marcas significativas evidenciadas durante a pesquisa se deu pelo fato de eu, uma pesquisadora branca, estar realizando uma pesquisa “de cor”. Esta questão é abordada neste quarto capítulo onde procuro resgatar minha trajetória acadêmica e profissional ao contexto desta pesquisa, tendo como suporte teórico o multiculturalismo crítico desenvolvido nos estudos de McLaren (1999).

O capítulo é traçado pelos seis momentos da “Ética da Libertação” de Dussel (2002). Primeiramente percorro os três primeiros que compreendem os momentos da denúncia da ausência dos afrodescendentes no ensino superior brasileiro pelo movimento negro do Estado do Rio de Janeiro, até a promulgação da lei de cotas raciais. O segundo percurso envolve os três últimos momentos compreendidos no ambiente de implantação das cotas, desde a efetivação do processo do vestibular em 2003, até a vivência e organização dos estudantes cotistas na UERJ. Neste capítulo, argumento a respeito da necessidade de se fortalecer o que denomino de “micro-comunidades de comunicação dos estudantes cotistas” no contexto da UERJ, para que se possam garantir condições de permanência e o êxito dos estudantes cotistas



na Universidade, bem como fortalecer a políticas de cotas, não somente na UERJ, mas no cenário universitário brasileiro. Estas comunidades têm como alicerce os “sujeitos sócio-históricos”, ou seja, os estudantes cotistas raciais que assumiram “re-sponsavelmente” sua posição na referida Universidade.

Finalmente, na conclusão: **Inaugural e Factível: um projeto ético de libertação advindo pelas cotas raciais**, procuro revisitar os capítulos anteriores, trazendo à tona àquelas marcas mais significativas expressas em cada dos mesmos. É por meio deste capítulo que busco evidenciar um circuito ético traçado pela “Ética da Libertação”, desde o primeiro circuito iniciado pela denúncia da ausência dos negros no ensino superior em nosso país, até a concretização das cotas na UERJ e a atuação dos estudantes cotistas nas “micro-comunidades de comunicação dos estudantes cotistas”. Procuro sustentar que este processo histórico e inaugural vivenciado pela UERJ desde 2003, demonstra ser um projeto factível de libertação. Tendo essas discussões como referência busco argumentar que as cotas raciais na UERJ percorrem um traçado ético e podem ser ancoradas pela ética dusseliana, revelando então, um sistema de eticidade tendo as vozes das “vítimas” como protagonistas.

Neste quinto capítulo o estudo considera que o sistema de cotas raciais na UERJ é capaz de enfrentar um desafio ético e serve de pistas significativas para que outros projetos “factíveis de libertação” para os afrodescendentes no ensino superior brasileiro possam ser encorajados e concretizados. Ciente de que tal assunto é polêmico e instigante, por isso, inevitavelmente crítico, considero esta Tese uma tentativa tão embrionária quanto à experiência que aborda. Desta forma, está aberta e sujeita a estudos e considerações posteriores advindas de demais correntes teóricas.

## **CAPÍTULO 1 - HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES NO RIO DE JANEIRO**

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi pioneira na destinação das chamadas cotas raciais. Estas foram efetivadas no vestibular 2003, o qual destinou 40% de vagas nos cursos superiores daquela Universidade para estudantes autodeclarados negros ou pardos. Parece-me fundamental formular as seguintes questões: o que levou a UERJ tornar-se pioneira na implantação de reserva de vagas em seus cursos de graduação para estudantes negros e pardos? Há alguma relação entre a sua trajetória histórica e a política inovadora de reserva de vagas para negros e pardos? Quais as marcas históricas, as especificidades que podem indicar, ou não, esta possível relação?

Estimulada por indagações como essas, propus-me a ampliar tal discussão, objetivando recuperar a história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e com isso evidenciar seus movimentos, suas políticas, suas práticas e suas relações com o contexto nacional e com o Estado no qual está inserida. Defendendo a fertilidade dessa discussão, argumento, ao mesmo tempo, que essa análise pode trazer à tona contribuições para uma melhor compreensão, tanto para a temática em questão, quanto para o contexto vivenciado na UERJ na contemporaneidade.

Estruturo este capítulo da seguinte forma: caracterizo inicialmente a introdução do ensino superior no país e, mais tarde, a criação da primeira universidade em 1920, destacando as suas contribuições para o processo de “pensar e criar” uma universidade no território brasileiro. Examinado, a seguir, o contexto de concepção e caracterização da primeira Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, bem como aspectos que levaram à sua extinção. Prosseguindo, passo a me ocupar do ambiente de criação da segunda UDF (1950), buscando conhecer sua gênese, descrever suas características, visualizar seus movimentos, perceber seus sujeitos, trazer à tona as estruturas de poder, identificar as ideologias presentes e compreender seu cenário. Neste percurso estão também as considerações a respeito desta universidade nos distintos momentos nos quais a mesma assumiu outras três denominações, quer sejam, Universidade do Rio de Janeiro (URJ), 1958, Universidade do Estado da Guanabara (UEG), 1961 e UERJ, 1975.

Para concretização deste estudo recorro às reflexões de Cunha (1983, 1986), Teixeira (1988), Mendonça (1993, 2000), Casali (1995) e Fávero (2000), que enfocam seus

pensamentos em torno da trajetória de instalação da universidade em nosso país. Em seguida recorro aos pensamentos de Mancebo (1996), Lyra (1985) e Barbieri (1985), que tratam da história da UERJ no contexto fluminense, bem como de sua identidade institucional nesse cenário. Também acolho Brandão (1992), Lampert (1999), Motta (2001, a,b), Freire (2001) e Xavier (2001) que abordam relatos a respeito das políticas públicas no Estado do Rio de Janeiro em torno da educação e a UERJ dentro desse contexto. O quadro 1, a seguir, possibilita melhor visualização deste primeiro capítulo.

<b>DATA</b>	<b>INSTITUIÇÕES</b>
1920	Universidade do Rio de Janeiro (URJ) – Primeira universidade do Brasil. Extinta em 1937, foi incorporada pela Universidade do Brasil (UB)
1935	Universidade do Distrito Federal (UDF) - Primeira Universidade do D. Federal, fundada por Anísio Teixeira. Extinta em 1939, alguns de seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil (UB), hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
1937	Universidade do Brasil (UB), hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Em 1937 incorporou a extinta Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em 1939 incorporou alguns dos cursos da extinta Universidade do Distrito Federal (UDF). Em 1965 passou a denominar-se Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no entanto, em 2000 passou a utilizar novamente o nome de Universidade do Brasil/UFRJ ( <a href="http://www.ufrj.br/institucional/ahistoria/home.php">www.ufrj.br/institucional/ahistoria/home.php</a> ).
<b>Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)</b>	
1950	Primeiro nome: Universidade do Distrito Federal (UDF). Distinta de sua gênese. Agrupamento pragmático de interesses.
1958	Segundo nome: Universidade do Rio de Janeiro (URJ).
1961	Terceiro nome: Universidade do Estado da Guanabara (UEG).
1975	Quarto nome e atual: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Quadro 1: Perspectiva histórica das Universidades do Rio de Janeiro.

### **1.1 – Do Brasil colônia à criação da primeira universidade em 1920**

Conforme comenta Fávero (2000), a universidade é vista como uma concepção histórica e como um projeto ideológico; é necessário tomar consciência de sua natureza dentro de um todo social e histórico. Para esta autora, o Brasil é marcado por um processo histórico do capitalismo mundial dependente de centros hegemônicos, refletindo esse fato no campo das ciências, da tecnologia e do pensamento. Nesse cenário, as universidades brasileiras foram criadas, em geral, para atuarem de modo conservador e destinadas a formar as elites culturais e políticas do país. Para a autora, o ensino superior no Brasil é desprovido do caráter nacional e espelha o espírito colonizador.

Nessa interpretação, segue da inexistência da universidade no Brasil na fase de sua colonização, passando pelos primeiros movimentos da república, os quais marcaram a criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), em 1920, (em 1937 foi denominada Universidade

do Brasil (UB), em 1965 passa a ser chamada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, em 2000, retorna à denominação de Universidade do Brasil/UFRJ instituída como marco de universidade no país, a chegada dos anos 30 com a efervescência cultural e política até a efetivação do regime ditatorial do Estado Novo. Esses anos consolidam encontros e desencontros no pensamento em torno da universidade no Brasil. Diante desse panorama histórico, com um perfil político voltado para a centralização, o controle, a fiscalização e o autoritarismo e, em um contexto social sendo composto pelo movimento de urbanização e industrialização, bem como por uma economia com vistas à exportação, a educação emerge como mecanismo para adequação dos sujeitos à realidade da época. Marcada, significativamente por um viés cultural, por uma perspectiva utilitarista do ensino e por uma cultura profissionalizante, a educação serviu, em sua maioria, como um instrumento ideológico do Estado para a manutenção da ordem vigente. Apesar desse contexto, contradiscursos e propostas inovadoras foram implementados. Nesse contraponto estão Anísio Teixeira com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF-1935) e Fernando de Azevedo com a efetivação da Universidade de São Paulo (USP-1934), referenciando uma visão renovadora e compreendendo a universidade como autônoma, ligada à pesquisa, inserida à realidade brasileira e divulgadora da cultura de nosso país. Desses olhares pouco restou após o ano de 1945.

Cunha (1986) analisa o período colonial desde 1572. Para ele, as condições do Brasil colonial evidenciavam a exploração da colônia pela metrópole como forma de acúmulo de capital, basicamente, uma organização de uma economia voltada para a complementação econômica da metrópole. A inexistência da universidade no Brasil colônia é interpretada por Mendonça (2000, p. 133), ao evidenciar o papel da Universidade de Coimbra na formação da elite daquela época, ou então, os chamados “*portugueses nascidos no Brasil*”. Como aponta Teixeira (1988), a Universidade de Coimbra tinha caráter tipicamente medieval, conservadora e marcada pelas diretrizes dos jesuítas. Nela, o saber era rigorosamente fechado, ordenado e hierarquizado sob a égide da Teologia. O estudo da Teologia tinha também, além do caráter religioso, o ideológico veiculado pela doutrina católica. Com tais características, essa educação elitista contribuiu para a construção das estruturas de poder na colônia. Foi por meio da Universidade de Coimbra que o espírito nacionalista e o pombalismo se difundiram em nosso país.

Em 1549, os padres da Companhia de Jesus chegaram ao Brasil com o objetivo de converter os indígenas e dar apoio religioso aos colonos. Estes eram os responsáveis pelo ensino secundário e superior, tanto na metrópole, como na colônia. Os jesuítas marcaram com seus colégios o sistema educacional escolar na colônia. A sua passagem pelo Brasil durou até a chegada do Marquês de Pombal ao poder em 1750 quando, com objetivos de ampliação do poder do Estado e com o Iluminismo como terreno ideológico, reformou a Universidade de Coimbra e expulsou os jesuítas do Brasil. Casali (1995, p. 48) comenta que Pombal planejou uma política econômica para a metrópole sob o vértice da modernização e traçou como meta a substituição das importações inglesas incentivando o desenvolvimento de manufaturas da metrópole. Com a expulsão dos jesuítas do país ocorreu o fechamento dos colégios na Bahia, no Rio de Janeiro, em Olinda, em Recife e demais localidades e, em substituição aos mesmos, foram abertas aulas de matérias isoladas e cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda.

Em 1808, quando a família real chegou ao Brasil, ocorreu um movimento em torno da criação de uma infra-estrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na colônia tornada Reino Unido. Cunha (1986, p. 76) ressalta que a emergência do Estado Nacional surgiu nessa fase, com a necessidade de se modificar o ensino superior da colônia e fundar um distinto do anterior. Para o autor, o ensino superior nasceu juntamente com o Estado Nacional. O Príncipe D. João VI criou o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia e, com objetivos militares, criou em 1808, no Rio de Janeiro, a Academia de Marinha, assim como, em 1910, a Academia Real Militar. Esses eram estabelecimentos isolados e pode se dizer que durante todo império o ensino superior permaneceu sem alterações. Conforme comenta Mendonça (2000, p.134), tais tentativas possuíam caráter pragmático, laico e estatal. A partir do segundo império aumentou a demanda pela constituição de uma universidade no país. Houve, na época, a ampliação do setor administrativo ao da metrópole e os proprietários de terras mudaram-se para a Corte a fim de se aproximarem do poder. Concomitantemente, ocorria a defesa da liberdade de ensino, referenciada no apoio às escolas particulares não confessionais; este fato compunha o arcabouço ideológico ligado às dimensões econômicas e políticas do império. A extensão desta liberdade para o ensino superior foi sendo delineada desde 1869 e, em 1870, liberais, conservadores e positivistas fortaleceram esta vertente efetivada em 1879 pelo Ministro Carlos Leôncio, instituindo a liberdade de ensino superior em todo o país.

Cunha (1986, p. 148) denomina o período que se estende desde a proclamação da república em 1889<sup>4</sup>, até 1930 como sendo “república velha ou república oligárquica”, período este que representou a crise da hegemonia da classe latifundiária e a emergência da jovem burguesia. Também estavam presentes a evolução da industrialização, a organização operária e os movimentos militares. Foi neste período que surgiram as escolas superiores livres, empreendidas por particulares. A resistência quanto à criação de universidades continuou, porém, focavam-se, particularmente, em escolas agrícolas, liceus de artes e ofícios e no ensino técnico-profissionalizante em detrimento da cultura.

O ensino superior foi mantido como atribuição, embora não exclusiva, do poder central. Foi em virtude da Reforma Benjamim Constant (1890-1891) que várias escolas superiores de caráter particular emergiram em nosso país, como as Escolas de Engenharia do Recife e do Mackenzie em São Paulo, a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e demais. Também, em 1908, foi fundada, no Mosteiro Beneditino de São Paulo, a primeira Faculdade de Filosofia do Brasil.

Com a Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, e com a instituição do ensino livre, abriu-se caminho para que ocorresse o deslocamento do poder central para os Estados, com isso, favorecendo a criação das “indesejadas Universidades” (CUNHA, 1986, p. 212), sendo estas, a Universidade de Manaus em 1909, a Universidade de São Paulo em 1911 e a Universidade do Paraná em 1912.

O ano de 1920 instala-se como marco de universidade no país, uma vez que foi criada pelo Governo Federal a Universidade do Rio de Janeiro (URJ); isso ocorreu por meio da integração de quatro escolas profissionais preexistentes. No entanto, a união de escolas isoladas em universidade não favoreceu a articulação das mesmas, pois continuaram a funcionar como um mero conglomerado de escolas. Alguns educadores criticavam esta universidade por considerá-la uma universidade de fachada.

Pautada no modelo da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), foi instituída a Universidade de Minas Gerais em 1927, por iniciativa do Governo do Estado. Vale salientar que se manteve o padrão de transmissão de conhecimentos estabelecidos, sem focar a formulação quanto à pesquisa.

---

<sup>4</sup> Em 1888 ocorreu a Abolição da Escravatura. Como relata Ortiz (2003), até então o negro não existia enquanto cidadão. Nesta ocasião acontece a proletarização do negro e a emergência da colonização estrangeira como forma de resolver a formação de uma economia capitalista.

As preocupações da época em torno da educação refletiam as mudanças ocorridas nos planos econômico, social e político no país. Entre os anos 1920 e 1940 ocorreu a institucionalização efetiva da universidade entre nós. O debate em torno da universidade ganhou espaço, inclusive no âmbito do Congresso. Como escreve Mendonça (2000, p. 137), essa fase é caracterizada pela emergência do processo de urbanização e de industrialização, bem como pela demanda da economia exportadora.

No âmbito educacional nasciam políticas distintas, uma, de cunho liberal<sup>5</sup> e, outra, sob o viés autoritário. A política educacional liberal não possuía uma corrente homogênea, dela ocorreram desmembramentos, sendo estes, o liberalismo elitista seguidor dos interesses da sociedade oligárquica e, a partir de 1932, o liberalismo democrático, voltado aos interesses das classes trabalhadoras e das camadas médias da sociedade. O liberalismo predominava, particularmente, no estado de São Paulo e no Distrito Federal. O pensamento pedagógico liberal ganhou enfoque por ocasião da publicação dos trabalhos de Fernando de Azevedo no jornal *O Estado de São Paulo* e, em seguida, com a reforma de ensino promovida por Azevedo no Distrito Federal.

Nesse cenário, emergiu a necessidade de estabelecer um sistema de educação de massa com a expansão da rede pública de ensino primário, assim como o surgimento de diversos projetos de educação das elites que deveriam comandar o processo de transformação da sociedade brasileira, via reorganização da escola secundária e do ensino superior.

Cabe salientar a atuação dos profissionais da educação responsáveis por reformas do ensino em todos os níveis. Muitos compunham a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 com o objetivo de promover a discussão dos problemas da escola no âmbito no nacional, bem como difundir as idéias dos seus associados. Dois documentos expressam os debates que se desenvolveram naquele tempo, refletindo, particularmente, sobre os rumos a serem atribuídos ao ensino superior.

Mendonça (2000, p. 137) comenta que, como marco significativo, esses “inquéritos” sobre o ensino superior foram promovidos, respectivamente, pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em 1926, e pela ABE, em 1928. Este último era liderado pelos católicos e valorizava o

---

<sup>5</sup> “O liberalismo é um sistema de idéias construído por pensadores ingleses e franceses, nos séculos XVII e XVIII, utilizado como arma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia. Esse sistema baseia-se em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia”. (CUNHA, 1986, p. 256). No campo educacional o liberalismo postula a independência da escola diante dos interesses particulares de classe, de credo religioso ou político.

papel da escola secundária, enquanto agência de homogeneização de uma cultura média e dentro de um projeto de recuperação do país. Também possuía um caráter moralizante e passava pelo resgate da tradição católica, sendo que esta, naquela época, tinha monopólio do ensino secundário no país. O grupo da ABE estava sediado na Seção de Ensino Secundário, e propunha a instalação de uma escola normal superior que garantisse a formação especializada dos professores.

O grupo do *O Estado de São Paulo* era conduzido por Fernando de Azevedo e constituído por egressos da Escola Politécnica. A ênfase dada por esses elementos às universidades, era a de que estas deveriam ser *usinas mentais* (Carvalho, *apud* MENDONÇA, 2000, p. 137) onde se formariam as elites pensantes do país; com isso, produziriam conhecimento indispensável ao progresso tecnológico e científico. O grupo estava instalado na Seção de Ensino Técnico e Superior e lutava pela criação de verdadeiras universidades no Brasil, destinadas à elaboração da pesquisa científica e dos altos estudos desinteressados.

Particularmente, esse grupo não se sentiu atendido com a Reforma de Francisco Campos em 1931. Vale ressaltar que Campos era um dos mais destacados intelectuais do regime autoritário. Esta reforma tinha o caráter de tentar estabelecer uma verdadeira inspeção no ensino, com premissas ancoradas nas idéias advindas dos Estados Unidos e da Europa.

A referida Reforma consubstanciou-se no chamado “Estatuto das Universidades Brasileiras” conforme comenta Cunha (1983, p. 17). Embora o estatuto proclamasse ser a universidade o modelo padrão para a organização do ensino superior, o documento admitia a existência de estabelecimentos isolados, sendo estes, uma concessão à realidade, na qual os mesmos representavam a sua maioria. O Estatuto encerra o período de predominância do positivismo na orientação das questões do ensino superior e inaugura as orientações autoritárias sob a vertente fascista<sup>6</sup>.

Para Fávero (2000, p. 36) tais reformas e o estatuto das universidades constituíram-se no primeiro esboço de normas para as universidades no Brasil. Este último, vigente por 30 anos, foi alvo de críticas entre os grupos acima citados, no caso da ABE, que criticava a ingerência oficial na universidade e também acusava o projeto de laicizante. Aliás, dentro da própria ABE, ocorreria o confronto que derivou em uma nova direção assumida por

---

<sup>6</sup> Cunha (1986) revela que a influência das doutrinas fascistas e para-fascistas na elaboração dessa política foi exercida pelo pensamento de autores italianos, portugueses e espanhóis, bem como pela Ação Integralista Brasileira.



intelectuais conhecidos como pioneiros da educação nova. Estes intelectuais lançaram, em 1932, *O Manifesto ao Povo e ao Governo*, mais conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o qual explicitava o seu programa de reforma da educação, que incluía a criação de uma universidade concebida em uma tríplice função, de criadora de ciências (investigação), transmissão de conhecimento e de vulgarização ou popularização das ciências e das artes, via extensão universitária. Tal documento aumentou o prestígio da educação liberal democrática.

A revolução de 1930 repercutiu em todo o sistema de ensino. O governo provisório, com sua política centralizadora, dissolveu o Congresso Legislativo estadual e municipal e assumiu pelos poderes. Nos primeiros dias, o governo provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930. O ensino superior foi focalizado pelo Decreto n. 19.852 de 1931, reorganizando a Universidade do Rio de Janeiro, que permaneceu como antes, sem privilegiar o viés científico.

Conforme indica Fávero (2000, p.46), as instituições de ensino, a partir de 1930, assumiram princípios ideológicos baseados no liberalismo e no autoritarismo desmobilizador na posição hegemônica. No caso, a autora denomina de *estado de compromisso* ou de *mecanismo de cooptação*, entre os que detêm o maior poder em relação aos dominados. O que se pretendia era exercer controle sobre os elementos cooptados para garantir controle e decisão.

Casali (1995, p. 10)<sup>7</sup> indica que foi nesse contexto que emergiram as discussões em torno da criação de uma universidade católica em nosso país. Tal objetivo estaria atrelado ao movimento restaurador da igreja católica brasileira, liderado pelo Cardeal Leme, cujo intuito seria desenhar uma nova identidade para a igreja católica frente à nova realidade social. Neste projeto estaria a restauração do perfil e do poder da Igreja Católica, então deixada à margem do cenário político. Entre os instrumentos que viabilizariam tal meta estaria a educação, ou seja, a formação de elites intelectuais hierarquicamente disciplinadas. A universidade católica seria um instrumento privilegiado neste projeto. Outros instrumentos foram lançados nesta fase para sustentar as idéias católicas restauradoras: a revista *A Ordem*, a Associação de Universitários Católicos, futuramente JUC, a Coligação Católica Brasileira, a Liga Eleitoral Católica (LEC), os círculos operários no Rio de Janeiro, o grupo de ação social

---

<sup>7</sup> Para saber mais a respeito do movimento de restauração da Igreja Católica em nosso país verificar Casali (1995).

que serviu de semente para o projeto da universidade popular liderado pelo Cônego José Távora, no entanto foi frustrado, não logrando continuidade. Para Casali, a universidade popular não deixou o seu legado para as outras universidades católicas deixando de fora das mesmas, grande parte da população que a ela não poderia ter acesso. No entanto, deixou o Instituto Católico de Estudos Superiores (ICES) que serviu de germe para, mais tarde, a criação da universidade católica no país (CASALI, 1995, p. 89).

Casali (1995, p. 19) destaca que o ponto central desse projeto ocorreu em 1941 com a consolidação das instituições que se tornariam as primeiras faculdades católicas no Brasil, por meio de dois modelos de universidades: a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1941), derivada do ICES, e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, fundada em 1946, composta pela agregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Bento e da Faculdade Paulista de Direito, como também por outras faculdades e institutos.

Assim, em meio a discussões conflitantes, surgiram os projetos de criação das três universidades públicas principais dos anos 1930. A Universidade de São Paulo (USP) criada em 1934, a Universidade do Distrito Federal (UDF) criada em 1935 e a Universidade do Brasil (UB) implementada em 1937, em decorrência da reorganização da antiga Universidade do Rio de Janeiro (URJ). As duas primeiras informam a concepção de universidade moderna concebida como criadora de ciências, transmissora de conhecimento e popularizadora pela implementação da extensão universitária. Estas duas instituições tinham como mentores, respectivamente, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, integrantes do chamado grupo de renovadores da educação. Pode-se notar que a USP seria a expressão do “liberalismo elitista” de Fernando de Azevedo e a UDF se tenderia ao “liberalismo democrático” de Anísio Teixeira.

## **1.2 - A Universidade do Distrito Federal (UDF): 1935/1939**

Por volta de 1935, as idéias autoritárias e os princípios de cooptação eram um dos mecanismos vigentes na sociedade política. Havia, por parte desta, a consciência da importância da educação como poderoso instrumento ideológico. Fávero (2000, p.67) comenta que, naquele contexto, surgiu a “insurreição nacional”, também conhecida como “intentona comunista”. Por essa ocasião, o Congresso delegou ao Presidente plenos poderes; com isso o Estado de Guerra (medida que se estendeu até o Estado Novo em 1937) foi decretado em todo o país, sendo que estes fatos contribuíram para que o conceito de segurança nacional fosse reduzido contra o comunismo.

A despeito daquele cenário, a UDF foi criada em 1935 pelo Decreto Federal n. 5.513. Sua concepção foi considerada pelos representantes do Ministério da Educação, particularmente pelo Ministro Gustavo Capanema, como sendo inconstitucional, por não repetir a forma textual e passiva que considerava a legislação federal e também se alegava que a Prefeitura do Distrito Federal não tinha competência para tal.

Desta forma, houve uma autorização do Presidente Getúlio Vargas, para o então prefeito do Distrito Federal Pedro Ernesto, que, usando seu prestígio político, assinasse o Decreto de criação da UDF. Pedro Ernesto era um político prestigiado pelas camadas trabalhadoras do Rio de Janeiro, por distribuir recursos de saúde aos carentes.

Anísio Teixeira foi agente da Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal e colocou a UDF como parte de um programa integrado de instrução pública do DF. Ali, ele realizou importantes mudanças no sistema educacional escolar. Teixeira buscava idéias que favorecessem a justiça social na educação, bem como o pluralismo de idéias, refutando qualquer forma uniformizadora e hegemônica de pensar. Fortemente influenciado pelo liberalismo democrático e pelo pensamento filosófico de John Dewey, trabalhou no Ministério da Educação do Distrito Federal e no Departamento de Educação do Distrito Federal; também foi membro da ABE no Rio de Janeiro, onde disseminou suas idéias renovadoras para o campo educacional.

A construção da UDF no Distrito Federal, naquele tempo um dos grandes ambientes nacionais de irradiação cultural, favoreceria esta pretensão. A universidade seria o *locus* privilegiado de investigação e produção do conhecimento; como relatou Teixeira, a universidade deveria ser “a mansão da liberdade” (1988, p. 18).

A UDF era um projeto de Anísio Teixeira e expressava um caráter, de certa forma voluntarista, o que explicaria a originalidade do projeto, mas, também, a sua fragilidade e, posteriormente, sua extinção. A proposta da UDF levava a uma maior radicalidade no que tange à proposta de uma universidade voltada para a pesquisa, então foco centralizador do projeto.

Tal universidade assumia estrutura distinta das demais universidades criadas no país pelo padrão do governo federal. Para Mendonça (1993), a UDF como um todo se propôs a assumir o objetivo de constituir-se em uma instituição de cultura, como afirma Anísio Teixeira em seu discurso na abertura dos cursos, em julho de 1935. A preocupação pautava-

se em nortear o ensino desenvolvido em todas as escolas, quer sejam: as Escolas de Ciências, Educação e Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes.

A UDF era vista como ápice da ampliação da antiga Escola Normal em Instituto que se completava com sua absorção pela Universidade. Isso porque a UDF incorporou a primeira escola de educação de nível universitário do país, a Escola de Profissionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, destinada à licença do magistério de nível primário, médio e superior e o preparo de especialistas em educação. Também serviria de um centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional.

Teixeira (1998, p. 25) relata que a criação da UDF deveria refletir a identidade de um povo e seguir um caráter nacional. A universidade deveria voltar-se para a formação de profissionais, para a iniciação do estudante na vida intelectual e o desenvolvimento do saber humano, bem como na compreensão dos métodos científicos modernos. A UDF foi instituída por cinco unidades e institutos complementares: a Biblioteca Central de Educação; Escola-Rádio, Escola-Secundária do Instituto de Educação, Escola Técnica, laboratório e clínicas do Hospital do Distrito Federal e demais.

Na prática, como comenta Mendonça (1993), a UDF acabou por direcionar-se, primordialmente, para a formação de professores, até porque, pelas restrições que lhe foram impostas pelo governo federal, apenas puderam funcionar, no seu interior, os cursos que forneciam licença para o magistério das escolas secundárias, à exceção de alguns outros oferecidos pelo Instituto de Artes. Como relata Fávero (2000, p. 76), a implantação da UDF foi um desafio ao contexto autoritário vivido. Sua vocação para as ciências humanas, para a elaboração de pesquisa e o compromisso com a cultura e a realidade brasileira, incomodou o poder da época. Ao final de 1935, já se sentia o peso de um cenário político centralizador e autoritário no contexto da UDF. Nessa época, já havia articulações para o golpe de Estado pelas cúpulas militares, fato este concretizado em 1937, com o fechamento do Congresso e a promulgação da Nova Constituinte. Vários professores foram demitidos, houve prisões de educadores e intelectuais. A UDF não conseguiu manter o bom nível de seus cursos, sendo extinta em janeiro de 1939, pelo Decreto n. 1.063.

Por parte do governo, a UDF fora considerada ameaçadora e perigosa; assim, o mesmo prezou pelo monopólio da formação das elites e impôs sua tutela sobre a universidade. A UDF incomodou não somente ao governo federal, como também a igreja. Uma vez indignada com a difusão de idéias e pregações comunistas, a UDF ameaçava por seu caráter laico,

percebido como anticatólico, já que abrigava tendências hostis à igreja. A UDF estava, naquele momento, inserida em um contexto nacional de crise de autoridade, o que colaborou para inviabilizar esta experiência.

Conforme comentou Fávero (2000, p. 89), Capanema foi contrário à criação da UDF e, com a instituição do Estado Novo, em 1937, ele teve instrumentos políticos necessários para eliminar esta universidade. Isso ocorreu, pois Capanema já possuía o projeto da Universidade do Brasil (UB), iniciado desde 1935, com vistas a sua concretização. A UB seria sediada em uma cidade universitária e composta por um conglomerado de escolas profissionalizantes de um lado, e, de outro, por institutos de pesquisa. A UB tinha como componente básico o pensamento político autoritário que se estruturou no Brasil a partir da Primeira República. Vale salientar que esta universidade surgiu a partir da incorporação dos cursos da Universidade do Rio de Janeiro (URJ-1937) e por meio do Decreto n. 1.063 de extinção da UDF, dos seus cursos. A UB<sup>8</sup> foi criada segundo os critérios gerais do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931.

Assim, criada em julho de 1937 pela Lei n. 452, pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, a UB garantiu aquilo que ele denominou de um modelo padrão, com estrutura de instalações, administração e função bem delineada, um centro de expressão de nossa cultura intelectual, de pesquisa e atividades filosóficas contribuinte para a efetivação de um caráter nacional, um sólido reduto de suas tradições, que contribuísse para o progresso, para o equilíbrio e a liberdade da nação brasileira. Seria, como escreve Fávero (2000), um modelo outorgado pelo governo central, em uma monumental cidade universitária localizada na Ilha do Fundão no Rio de Janeiro.

Sob a égide política do Estado Novo como ditadura, quaisquer formas de organização democráticas existentes no país, bem como forças que lhe faziam oposição, foram suprimidas. Tal regime se preocupou em colocar a educação a serviço da ideologia vigente, sendo isso facilitado pelo viés centralizador do governo e pelo Estatuto das Universidades que lhe fornecia toda a normatização para o ensino superior de acordo com o pensamento do regime imposto. A ideologia desse governo favorecia a formação de uma elite que pudesse contribuir para a ordem estabelecida. O processo educacional constituiu-se em um objeto de controle e fiscalização.

---

<sup>8</sup> Houve uma trajetória de incorporações na composição da Universidade do Brasil: primeiro ocorreu a incorporação da URJ pela UB em 1937 e, mais tarde, a incorporação da UDF na UB, em 1939. Hoje, a Universidade do Brasil é denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Apesar de a Constituição de 1937 aceitar a liberdade de ensino, ressaltava-se que deveriam ser preservadas as prescrições da legislação vigente. No caso, em maio de 1938, o Decreto-Lei n. 421 refinou a normatização quanto ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior determinando normas para autorização e reconhecimento desse ensino no país. Estas especificações seguiam critérios como: viabilidade financeira, obediência à legislação federal quanto à organização didática e administrativa, e demais procedimentos. Outras legislações seguiram viabilizando e intensificando a estratégia de controle feita pelo governo. Vale salientar que Campos e Capanema se incumbiram de formalizar legalmente a política autoritária entre 1930 e 1945.

A despeito da legislação acima, as quatro escolas fundadoras da UDF apresentavam sérias dificuldades financeiras para a manutenção de seus cursos, como por exemplo: instalações precárias e dúvidas quanto à qualificação de seus professores (pois, na sua maioria, o recrutamento seguia o critério da indicação). O Estado, apesar de autoritário e centralizador, estabelecia vínculos variados com grupos de interesses e, com uma autonomia relativa, em determinados estabelecimentos de ensino superior. Este agrupamento de escolas, juntamente com outros fatores relacionados à conjuntura político-pedagógica da época, favoreceu a fundação da segunda UDF, ocorrida no Governo Dutra.

Após 1937, o saber foi invadido por premissas de centralização, uniformização e formalismo. Mesmo sob tais premissas, ocorreu a significativa expansão de cursos superiores. Teixeira (*apud* FÁVERO, 2000, p. 104) demonstra que em 1808 eram 14 escolas, e em 1945 somavam-se 181 escolas. Até o final do Estado Novo, o país contava com cinco universidades.

Teixeira (1998) indica que, em menos de quatro anos, a UDF marcou a história da universidade no país. A USP também foi atingida pelo contexto político e teve que se adequar ao paradigma instalado como padrão para as universidades brasileiras. Para Mendonça (1993, p. 50), apesar do curto espaço de tempo de funcionamento, a UDF constituiu-se em uma de nossas experiências mais inovadoras, seja pela sua originalidade do ponto de vista da concepção global e pela estrutura de organização, ou seja pelo papel e alcance atribuídos à sua Escola de Educação. As experiências da USP e da UDF seriam a expressão mais acabada dessa tentativa de instauração de um setor cultural relativamente autônomo frente ao Estado.

Tais tentativas possibilitaram romper com a tradição da república velha. O Rio de Janeiro, em particular, enfrentou uma situação social e política diferente do contexto paulista e isso, para Mendonça (1993), determinou o insucesso da UDF. Entre outros aspectos, decorreu da ingerência política das autoridades governamentais e, por outro lado, pelos diversos obstáculos impostos pelo exercício do controle confessional católico. O que se faz notar é que, no Rio de Janeiro, as iniciativas institucionais de sucesso foram aquelas que ganharam impulso sob a proteção de círculos governamentais influentes, sob o enraizamento na máquina oficial. O perfil dessas instituições estava atrelado ao interesse político partidário.

A ingerência política do governo federal fez com que as posições universitárias acabassem por se tornar alvos de clientelismo e de critérios externos distantes à vida intelectual. Focos de colisão entre o projeto de universidade de Anísio Teixeira e Capanema ficaram evidentes com a criação da UB, uma vez que Anísio considerava que a universidade deveria ser uma instituição democrática, livre, autônoma, especialmente no que se referia ao Estado e à Igreja. Para ele (1988, p. 21), a autonomia universitária era vista como condição pela qual a comunidade universitária se constitui, enquanto prática e cultura democrática. A autonomia seria inerente à própria essência da universidade.

Dos anos 1920 aos 1940, o período foi demarcado por movimentos de crítica que visavam o exame da educação brasileira. Para Martins (*apud* MENDONÇA, 1993, p. 192), foi nesse período que surgiu no país o que ele denominou de “*intelligentsia*”, referindo-se a certo tipo de intelectual cujo atributo, enquanto sujeito coletivo, está ligado a determinadas condições sociais, políticas e culturais. A “*intelligentsia*” brasileira surgiu junto aos intelectuais do campo dos renovadores da educação.

O Estado Novo começou a se esvaziar com a tomada de posição dos chefes militares do Exército, da Marinha e da Aeronáutica que, juntamente com o Ministro da Guerra, deliberava o afastamento de Vargas do poder, em 29 de outubro de 1945 e, em 2 de dezembro do mesmo ano, Dutra foi eleito presidente.

Entre 1945 e 1964, o país foi influenciado pelas seguintes movimentações: o populismo, o nacionalismo e o desenvolvimentismo. Cunha (1983, p. 13) comenta que a marca desses movimentos pode ser encontrada nos processos de transformação do ensino superior, tanto no âmbito da política educacional do Estado, como nos esboços políticos traçados por estudantes e professores. O populismo pode ser considerado um fenômeno complexo surgido pós-revolução de 1930 e foi marcado pela emergência das massas urbanas na política e no

controle das mesmas em proveito das classes dominantes. O nacionalismo é expressão mais elevada do populismo; emergiu dentro do Estado e ganhou espaço a partir de 1955. O desenvolvimentismo abordou a questão da dependência do governo brasileiro com os estrangeiros, sendo isso o que constituía um fator impeditivo ao desenvolvimento do país.

Conforme Cunha (1986, p. 32) a quarta Constituição promulgada em 1946 recuperou, no ensino superior, o dispositivo da Constituição de 1934, ausente na de 1937, que garantia a liberdade da cátedra. Cabe ressaltar que, nesta época, os liberais retomavam seus projetos dos anos 1930 fazendo incluir na Constituição dispositivos que previam a elaboração de uma LDB. As universidades estariam envolvidas com os problemas do aumento de vagas, com a questão da qualidade do ensino e da própria organização e estrutura das mesmas.

O processo de transformação do ensino superior na república populista se desenvolveu paralelo aos projetos de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deflagraram intensos conflitos nos 13 anos de sua elaboração. O então Ministro Clemente Mariani, em 1947, organizou uma comissão para redigir um anteprojeto de LDB encaminhado ao Presidente da República em 1948. Este documento dizia ser a educação um direito de todos, assegurado pela escola pública obrigatória e gratuita. A estrutura burocrática da educação seria descentralizada e fazia referência a mudanças no nível médio, com vistas a diminuir as barreiras entre estudos acadêmicos e estudos profissionais (tinha como referência a reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932).

A articulação entre vários ramos do ensino médio seria realizada por meio de exames no início e no término de cada ciclo de cada ramo desse ensino, atendendo a considerável demanda de estudantes das diversas camadas sociais. O anteprojeto previa o ensino superior minimizar a rigidez imposta pelo Estatuto das Universidades Brasileiras. Também destacava a autonomia em termos didáticos, administrativos e financeiros.

Tal documento foi encaminhado pelo Presidente ao Congresso, onde sofreu várias críticas, particularmente dos defensores das escolas privadas, bem como, por parte dos defensores da política educacional do Estado Novo. Capanema considerou o documento incorrigível e recomendou seu arquivamento, uma vez que feria a centralidade do poder no campo do ensino. Os dirigentes das escolas privadas discordavam do papel atribuído ao Estado e pleiteavam a igualdade de condições entre escolas governamentais e particulares. Isso iria desde a representação adequada nos conselhos de ensino, até a destinação de recursos financeiros públicos. Juntas nesses pontos, estavam também, as escolas católicas.



Para exemplificar tal situação, Cunha (1983, p. 119) demonstra que, em 1945, a universidade privada se responsabilizava por 77% das matrículas do ensino médio. No entanto, neste período, a taxa de lucro destas escolas decaiu, em virtude da inflação que afetou a classe média e levando-a a transferir seus filhos para escolas públicas. Em 1952 foi criado o Fundo Nacional do Ensino Médio pelo Governo Federal, destinando a transferência de recursos financeiros às escolas privadas.

Em 1958, Carlos Lacerda e Perilo Teixeira apresentaram um substitutivo ao projeto de LBD. Este substitutivo ganhou novos contornos três meses depois; nele defendia-se o direito das famílias escolherem a escola para os filhos conforme suas crenças e também previa a transferência de recursos às famílias e às escolas. Como escreve Cunha (1983, p. 123), pouco ressaltava quanto ao ensino superior. Lacerda representava os setores mais conservadores da igreja e também os empresários de ensino.

Em contrapartida, Fernando de Azevedo publicou, em 1959, um manifesto contra o substitutivo de Lacerda. Nele, proclamava a expansão do ensino público como condição necessária à democracia. Tal documento deu partida à *Campanha em Defesa da Escola Pública*, com apoio intenso do jornal *O Estado de São Paulo*. Para Cunha (1983, p. 124), essa campanha mobilizou diversos segmentos da sociedade, desde as camadas médias até os trabalhadores organizados em sindicatos e movimentos estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Por outro lado, a AEC promoveu a *Campanha de Defesa da Liberdade do Ensino*, mobilizando escolas congregadas e instituições particulares. Em 1960, as aspirações privatistas ocuparam maior projeção e o substitutivo de Lacerda acabou sendo aprovado em janeiro de 1960 com poucas recomendações e, em janeiro de 1961, foi aprovado pelo senado mantendo suas principais orientações. Tão logo João Goulart assumiu, em dezembro do mesmo ano, sancionou a LDB. Para a UNE, tal legislação foi considerada lesiva aos interesses da escola pública, pois legitimava os interesses privatistas.

Para Cunha (1983, p. 14) a organização do ensino superior na república populista pouco tinha de universidade. Havia uma grande maioria de estudantes nas escolas isoladas. Naquele momento as universidades brasileiras ainda possuíam características de um aglomerado de faculdades independentes.

A partir do mesmo modelo de agregação de escolas profissionalizantes, as universidades se espalhavam pelo país, em sua maioria, por meio de processos de

federalização de faculdades estaduais ou particulares. Como indica Cunha (1983), essa expansão seguiu como uma resposta ao aumento da demanda ocasionada pelo deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias, pela ampliação do ensino médio público, bem como, pelo alargamento do ingresso na universidade decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos aos cursos secundários<sup>9</sup>, fato que se iniciou nos anos 1950 e se consolidou com a LDB de 1961. Segundo o autor, “esse aumento da demanda estaria na origem do problema dos excedentes, posteriormente invocado como móvel imediato da Reforma Universitária” (p. 142). Os excedentes seriam os estudantes aprovados nos exames vestibulares, mas não matriculados por falta de vagas.

Para Teixeira (1988, p. 139) os problemas do ensino superior estavam vinculados aos problemas da sociedade e às condições de trabalho em transformação. As instituições de ensino superior já não satisfaziam nem mesmo às elites que delas se privilegiavam. A pressão por uma reforma universitária ganhou espaço e iniciou-se a idéia de que ela deveria partir do projeto de objetivar a nova cultura científica e tecnológica que se deveria ministrar na universidade.

O setor militar, sob os imperativos da segurança nacional e do desenvolvimentismo, iniciou os passos para a modernização do ensino superior, criando em 1947, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Esta instituição já rompia com a forma como estavam organizadas as instituições de ensino superior. Seus professores eram contratados sob normas trabalhistas e sujeitos à rescisão contratual, de acordo com o desenvolvimento docente. Naquele contexto, havia uma carreira estruturada em quatro níveis, sendo condição para ingresso na mesma, estar cursando a pós-graduação. Os alunos e professores dedicavam-se, exclusivamente, ao ensino e a pesquisa. As cátedras foram substituídas pelos departamentos e adotou-se o sistema de créditos, segundo matizes das universidades americanas. O ITA acabou por determinar um modelo para a universidade moderna.

A conturbada tramitação do projeto da LDB promulgada em 1961 reagiu, timidamente, às reivindicações quanto à reforma universitária, apesar de esta ser a primeira LDB que introduz modificações no ensino superior.

---

<sup>9</sup> As “Leis de Equivalência” podem ser consideradas como medidas populistas que visavam à equiparação de diversos cursos do segundo ciclo do secundário (atual ensino médio), com isso, possibilitando aos alunos egressos destes cursos inscreverem-se nos vestibulares ao ensino superior (CUNHA, 1983, p.84).

Cabe salientar que, em 1951, foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) com o objetivo de promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no país, fornecendo bolsas e auxílios para a aquisição de equipamentos de pesquisa. Criou-se, nessa fase, a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo à frente o educador Anísio Teixeira, que investiu na concessão de bolsas de estudos no país e no exterior. Vale revelar que a atuação desse educador na CAPES contribuiu para o processo de institucionalização da pós-graduação no país, como também, para o desenvolvimento da pesquisa científica, no interior dos programas de pós-graduação nas universidades. A comunidade científica se organizou e se articulou com maior visibilidade política, principalmente, com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948.

### **1.3 – O primeiro nome da UERJ - Universidade do Distrito Federal (UDF): 1950**

A (segunda) Universidade do Distrito Federal (UDF) foi criada em 1950, ganhando, mais tarde, outras três denominações substitutivas, sendo estas, Universidade do Rio de Janeiro (URJ) em 1958, Universidade do Estado da Guanabara (UEG) em 1961 e, finalmente, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1975. Quatro denominações, diferentes identidades, contextos distintos, características e sujeitos em constante oscilação. Recorro a Mancebo (1996) para traçar, particularmente, o percurso da UDF. Uma instituição marcada pelo conservadorismo, pelo atrelamento político junto ao Estado, pelo tecnicismo e pragmatismo internacional, constituindo-se, ao longo dos anos 1960, em uma significativa parceira da política nacional, via seus organismos extensionistas. Esta instituição demarcou, no cenário do Rio de Janeiro, o colaboracionismo entre a universidade e o poder, o então Estado da Guanabara.

Sua criação foi motivada pela lacuna deixada pela primeira Universidade do Distrito Federal (1935) - idealizada por Anísio Teixeira. No entanto, a Lei n. 547 de 1950, que criou a segunda UDF, não trouxe consigo o legado da primeira. Ao contrário de sua precursora, esta instituição surgiu por meio do que Mancebo (1995, p. 210), denominou de “um agrupamento pragmático de interesses”, ou seja, partiu de quatro escolas particulares nascidas entre 1930 e 1950, sendo estas: a) Faculdades de Ciências Jurídicas; b) Faculdade de Ciências Econômicas; c) Faculdade de Ciências e Letras; d) Faculdade de Ciências Médicas.

A Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (FCJ) teve como motivação a criação de um centro de ensino livre, não remunerado pelo Tesouro Nacional e, com isso, garantia o recrutamento de um corpo docente de alto nível e maior liberdade administrativa.

Juridicamente, foi organizada como sociedade civil e seu regimento interno, bem como seu currículo assemelhava-se ao das faculdades de direito federais. No entanto, iniciou com receita baixa, o que trazia sérios problemas para manutenção do ensino e para as condições de trabalho do corpo docente. O reconhecimento oficial somente chegou em 1939 e, em decorrência, conferiu-se o título de Professor Honorário ao Doutor Getúlio Vargas. O assentimento da congregação para a incorporação à UDF só se deu em agosto de 1951 e, em 1975, houve a dissolução da sociedade civil e a integração do patrimônio à então UERJ.

Iniciada em 1935, a Faculdade de Ciências Médicas (FCM) surgiu com a intenção de veicular a ciência moderna assentada no método experimental e desvinculada dos compromissos ideológicos reinantes (revolucionários da década de 1930), a fim de não conturbar o ensino. Seus professores fundadores eram dotados de prestígio político, bem como chefiavam serviços instalados em hospitais, o que facilitava a prática necessária ao ensino médico. Este foi fato importante, uma vez que a faculdade não era dotada de um hospital de clínicas. O reconhecimento oficial se deu em 1940 e sua sede própria veio em 1938. Como característica marcante, as questões de ordem financeiras sobrepunham-se às de ordem acadêmica e, com isso, os interesses financeiros favoreceram a incorporação à UDF em 1950.

Como precursora de seu ramo, a Faculdade de Ciências Econômicas (FCE) criada em 1930 nos termos de uma sociedade civil, ministrava cursos de economia regulamentados como cursos de nível superior na Reforma Francisco Campos em 1931. Desavenças internas, sucessivas mudanças de endereço, verbas escassas e a falta de regulamentação da profissão, que só veio em 1952, levaram ao interesse de seus dirigentes pela incorporação em 1950 à UDF, fato bastante comemorado pela congregação.

A chamada Faculdade do Instituto La-Fayette foi criada como uma associação civil em 1939, como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL); era apoiada por Lourenço Filho e pelo Ministro Gaspar Dutra, bem como idealizada, principalmente, pelo educador La-Fayette Cortes, para transmitir educação profissionalizante. Em 1941, esta Faculdade ganha autorização para funcionamento e, em 1950, é incorporada à nova universidade.

A fundação da segunda UDF era vista como um grande negócio para as partes envolvidas, uma vez que ganhariam mais subvenções e aumentariam o patrimônio para superar obstáculos financeiros. Em seus primeiros dez anos de vivência, a UDF buscou

superar a fragmentação decorrente das quatro escolas-fundadoras, com o intuito de dar à universidade um caráter mais unitário.

O que pode ser percebido, por meio do seu primeiro estatuto de 1952 e do seu regimento de 1955, é a confirmação da autonomia financeira e administrativa das unidades. Tal autonomia também era evidenciada na estrutura de poder da universidade, uma vez que o reitor era escolhido pelo prefeito dentre um dos quatro diretores. A universidade e as escolas eram tratadas pela legislação como entidades inteiramente distintas.

É válido lembrar que, em seu Estatuto de 1952, não fazem referência à pesquisa e à produção científica, bem como a formação e atribuições do corpo docente. O referido documento definia duas categorias para a carreira docente: o professor catedrático e o professor assistente, sendo este último, segmentado em professor adjunto, assistente e instrutor; as designações acima eram indicadas pelo professor catedrático e por aprovação do Conselho Técnico da Administrativa da Faculdade (CTA) composto por seis catedráticos. Com exceção da FCM, as outras três Faculdades mantinham cursos noturnos. Outro ponto a ser notado é a carência de qualquer plano acadêmico ou administrativo integrado para a ampliação da universidade baseada em questões acadêmicas.

#### **1.4 - O segundo nome da UERJ - Universidade do Rio de Janeiro (URJ): 1958**

Em 1958 a UDF passa a denominar-se Universidade do Rio de Janeiro (URJ) e ainda carregava um legado de uma instituição arcaica, sem inovações em seus cursos, currículos e conteúdos, bem como sem estimular o desenvolvimento da produção científica em seu espaço. Em seus primeiros anos de vivência, buscou-se dar à UDF uma unidade mínima, colocando em questão focos centrais para o debate, sendo eles: as características de instituição privada e a ausência de patrimônio e a estrutura administrativa.

Em 1958 e 1959, duas leis municipais ressaltaram a respeito da encampação, para que a instituição se tornasse pública municipal, favorecendo uma renovação das estruturas de poder. Para o movimento estudantil, essas leis trouxeram a gratuidade para os cursos de formação. Nesse período, a universidade conseguiu a almejada dotação orçamentária, entretanto, com percentual insuficiente para sua plena manutenção.

Os anos 1960 marcaram o período de transição da URJ. Em 1962, a reitoria ganhou um novo prédio nas Laranjeiras, novos mecanismos de controle da administração universitária foram implementados nas unidades e todas as informações a respeito dos professores, alunos

e funcionários eram levados ao conhecimento do reitor. Tais atitudes delineavam o caráter centralizador da administração nesta fase. As unidades perderam sua autonomia financeira, seus patrimônios foram paulatinamente transferidos para a universidade e a figura do reitor passou a ser central neste contexto. No entanto, tais medidas não conseguiram gerar um projeto que poderia ser denominado universitário.

### **1.5 - O terceiro nome da UERJ - Universidade do Estado da Guanabara (UEG): 1961**

A constituição do Estado da Guanabara vai atuar para o crescimento organizadamente homogêneo da universidade, principalmente, no que se referiu a construção do *campus*. Pela Constituição Estadual de 1961, a Universidade do Rio de Janeiro ganhou sua terceira denominação, passando a ser chamada de Universidade do Estado da Guanabara (UEG), sendo pioneira como instituição brasileira organizada sob forma de fundação<sup>10</sup>.

Mesmo como fundação, a UEG não conseguiu uma maior descentralização desse serviço público no Estado da Guanabara. Ao contrário, ocorreu uma maior aproximação entre os dirigentes universitários e os governadores. É válido verificar que, com a mudança para o regime fundacional, a autonomia universitária não foi modificada, nem mesmo com o fato da garantia de um repasse de verbas suficiente para seu desenvolvimento. O que Mancebo (1996, p. 100) revela é que houve certo mascaramento desta, devido ao colaboracionismo entre autoridades universitárias e as autoridades estaduais e federais.

O Governador Carlos Lacerda (primeiro governador do Estado da Guanabara, criado com a transferência do Distrito Federal para Brasília em 1960), então líder do movimento pela liberdade de ensino, governou o Estado sob uma Constituição Estadual de 1961 que defendia os princípios da Campanha de Defesa da Escola Pública. Lacerda assumiu um papel significativo nestas relações, na medida em que tinha planos para a UEG, colocando-a como mola propulsora para o desenvolvimento do país. A universidade era tida como um celeiro de líderes e uma fonte para o progresso técnico e profissional da comunidade.

---

<sup>10</sup> Como escreve Mancebo: “A própria Constituição do Estado da Guanabara, ora em análise, garantiu à instituição o princípio da autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar. A normatização interna, por certo, aumentou visivelmente nos anos 60, mas esta não emanava do Conselho de Curadores, órgão representante, por excelência, do governo na Universidade. O controle interno na UEG foi pautado pelas regras que emanavam do Conselho Universitário e da própria Reitoria. Internamente, construíram uma centralização extrema da Universidade, obviamente respaldados pelo clima mais geral vivido no país pós-64. A adoção deste modelo era uma oposição política dos que a dirigiam naquele momento e não fruto de uma ingerência externa” (1996, p. 99).

Em 1962, foi realizado o primeiro Plano Decenal organizado para a Universidade, no qual é assumido seu vínculo com o Estado da Guanabara, inclusive a organização dos currículos adaptados às necessidades locais. O Governador assumiu o posto de Chanceler da UEG mantendo uma posição ativa sobre seus rumos.

Com este novo aliado, a UEG conseguiu incorporar, em 1961, o Hospital de Clínicas, então denominado Hospital Pedro Ernesto. Outro fato relevante foi a aquisição do local do *campus* universitário localizado ao lado do Estádio do Maracanã<sup>11</sup>, cuja construção significaria a oportunidade de uma maior integração das unidades universitárias. A construção do *campus* trazia consigo uma marca da década de 1960, visto que, de acordo com a “época do milagre econômico”, a estrutura física do *campus* da UEG era considerada um verdadeiro monumento e sendo exaltada por muitos como a “maior estrutura de concreto aparente da América Latina” (Correio da Manhã *apud* MANCEBO, 1996).

Com esta dimensão simbólica nasceu a idéia de uma micro-universidade-urbana, racional e funcional, capaz de abrigar uma alta rotatividade, com cursos funcionando nos três turnos e cursos profissionalizantes, que favorecessem a formação universitária para alunos trabalhadores. Dentro desta concepção se evidencia a relevância do desenvolvimento patrimonial em detrimento do desenvolvimento qualitativo do ensino e da implantação da pesquisa.

Ainda nessa década, esta universidade viveu o auge do envolvimento entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da United States Agency for Development (USAID). O reitor da UEG, juntamente, com outros educadores brasileiros, participou de seminários e jornadas de visitas aos Estados Unidos, integrando o projeto da USAID para a América Latina. Dentre seus focos de ação estaria a educação como um fator estratégico para a política de desenvolvimento e segurança do país, tudo isso sob a égide do tecnicismo na educação.

Entre os segmentos insatisfeitos com tal concepção, estavam os estudantes. Estes se contrapunham ao academicismo arcaico e ao tecnicismo modernizante. Para Cunha (1993, p. 258), essas questões seguiam uma concepção de universidade crítica presente na república populista, vista como crítica porque passava por uma situação de crise de crescimento e por

---

<sup>11</sup> Mancebo (1996) aborda que a obra seria composta de um prédio de 12 andares (que recebeu o nome de Pavilhão João Lyra Filho, quando inaugurado), um pavilhão de quatro pavimentos (posteriormente denominado Pavilhão Haroldo Lisboa da Cunha) e cinco construções de apoio.

uma crítica interna e externa da sociedade como um todo. Mancebo (1996), escreve que a luta dos estudantes da UEG teve início antes mesmo de sua fundação, uma vez que os estudantes das escolas fundadoras tinham experiências e formas de organizações e reivindicações já consolidadas e iniciadas no processo de criação da então UDF. Mesmo com dificuldades, os estudantes da UEG questionaram o conservadorismo de seus mestres e as relações autoritárias e centralizadoras do poder.

Nesses tempos evidenciou-se, também, a presença do segmento estudantil que até o final da década de 1950 era tolerado pela administração universitária. Até os anos 1950, os embates estavam em torno da União Nacional dos Estudantes (UNE) e se voltavam para a política externa à universidade, enquanto que na UDF/URJ as lutas giravam em torno das mudanças internas da instituição, não afetando a estrutura e organização da universidade, daí a tolerância das autoridades universitárias às reivindicações estudantis.

Como indica Mancebo (1996, p. 161) pode ser notado que os estudantes da então URJ não participaram na Campanha em Defesa da Escola Pública, entretanto, o debate ideológico da LDB perpassou esta universidade. Cabe ressaltar, também, a intensa participação estudantil da UEG no “Movimento do 1/3”, com isso, inserindo-se nas lutas nacionais. Este movimento reivindicava 1/3 de representação estudantil nos órgãos colegiados das instituições superiores, com vistas à mudança na estrutura do poder. Este movimento foi, talvez, a última grande manifestação contra a política privatista, como indica Cunha (1983, p. 148).

O movimento estudantil na década de 1960 contribuiu bastante para uma maior intensificação do debate em torno da reforma universitária. Em 1961, a UNE promoveu o I Seminário Nacional de Reforma Universitária que resultou na Carta da Bahia, avançando nas propostas concretas para as universidades. Os focos de atenção seriam: a democratização da educação em todos os níveis de ensino; abertura da universidade por meio da extensão universitária; articulação com os órgãos governamentais; volta à universidade para as classes populares. Tais propostas buscavam a modernização das instituições e previam, como dito anteriormente, a suspensão das cátedras, a adoção do regime departamental e do tempo integral para professores, a melhoria salarial e das condições de trabalho e assistência ao aluno. Também reivindicava maior autonomia para a universidade, assim como uma maior participação dos estudantes, professores e entidades profissionais. No II Seminário da UNE, em Curitiba, surgiu a preocupação com o conteúdo veiculado no ensino superior, no qual se



refutava o tecnicismo e o pragmatismo e se preconizava um humanismo total. Os currículos e programas deveriam estar atentos à realidade brasileira.

Os reitores das universidades, em 1961, se reuniram para debater o tema e redigiram uma série de sugestões propondo a criação de comissões seccionais de reforma nas diferentes instituições e a criação de uma Comissão Nacional sob a liderança do Ministério da Educação, bem como, na constituição de um Fórum de Reitores, com a participação de representantes da UNE. No entanto, com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) pela LDB de 1961, este órgão deveria assumir a condição política oficial de ensino superior, fato bastante reforçado após 1964.

Entre os episódios marcantes desta fase, particularmente no Rio de Janeiro, estão a invasão de policiais na Universidade Federal, na Faculdade de Medicina, onde estudantes foram espancados e presos. Em março de 1968, foi sepultado o corpo de um estudante morto durante confrontos entre policiais e estudantes no restaurante Calabouço; em junho do mesmo ano, a Reitoria desta universidade foi cercada. E foi sob este clima de intensa repressão que as universidades brasileiras, seus diretores e professores deveriam conviver e seguir os ditames do regime imposto. Para legitimar suas ações, este regime editou atos como o Ato Institucional n. 5 de 1968, legalizando práticas repressivas usadas naquela época.

Os aspectos relativos a UEG eram colocados à parte do movimento estudantil, pela necessidade de dar respostas às repressões impostas e somava-se, ainda, o despreparo de seus líderes e a falta de vontade política para elaborar propostas para a reformulação da UEG. O interesse do conjunto dos estudantes dessa universidade era canalizado pelas lideranças de centro ou lideranças moderadas, com diferenças em relação ao movimento estudantil nacional e ao próprio Estado da Guanabara.

Para controlar os movimentos estudantis na UEG, as autoridades universitárias trataram de dar aos discursos e atos desses sujeitos um tom negativo, articulando-os às personalidades desequilibradas e rebeldes. Desta forma, ocorreu um esvaziamento no caráter político do movimento dos ditos “carbonários”, como escreve Mancebo (1996), uma vez que se buscava diferenciá-los dos demais ditos “normais”. Nesse período, alunos foram presos, salas de diretórios e centros acadêmicos invadidas, como escreve Mancebo: “Em finais de 68 e daí para frente, o clima na UEG era de terror” (1996, p. 184).

O que se percebe é um maior atrelamento dos dirigentes da UEG e a do regime militar. Tal relação iria consolidar seus pensamentos nos campos de conhecimento da UEG, uma vez

que em seus currículos foram implantadas as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros, cuja temática voltava-se para o civismo e o desenvolvimento integral da segurança nacional.

O pilar extensionista criado pelos laços entre a UEG e os Militares concretizou-se por meio do audacioso, estratégico, pioneiro e integrador Projeto Rondon. Esse projeto selava um maior compromisso entre a política nacional e a universidade na busca da segurança e no desenvolvimento do país e sob este conceito de universidade integrada<sup>12</sup> (MANCEBO, 1996, p.197). A Universidade passou a ser aclamada em toda extensão nacional e tornou-se motivo de orgulho para seus dirigentes. Este seu pioneirismo revelou-se na criação do *campus* avançado de Parintins, implementado desde meados de 1969. A UEG e os militares do poder fortificavam-se sob o tripé da segurança, da integração e do desenvolvimento.

No ambiente de 1968, durante a instituição do AI-5, foi criado o grupo de trabalho (GT) encarregado de estudar a reforma universitária; este era constituído de representantes do Ministério da Educação e do Congresso, o que atribuiu ao trabalho uma perspectiva essencialmente técnica.

A Reforma Universitária de 1968, consubstanciada na Lei n. 5.540, afirmava a universidade na forma ideal de organização de ensino superior, na sua tríplice função de ensino, pesquisa e extensão, enfatizando a indissociabilidade das mesmas. Outro fator que deveria ser responsável pela mudança da universidade seria o desenvolvimento da pesquisa no âmbito das universidades e a melhoria da qualidade dos docentes universitários. Sendo assim, esses anos foram marcados pela diversificação dos cursos superiores, pela implantação definitiva da pesquisa, pela alteração na carreira do magistério, bem como pela mudança na distribuição dos docentes pelos departamentos, pela supressão da cátedra e da figura do professor catedrático, pela efetivação de programas de pós-graduação e incentivos à pesquisa. Cunha (1983, p. 13) relata que essa Reforma colocou a universidade a serviço da produção de uma força de trabalho necessária ao capital monopolista organizado nos quadros estatal e privado multinacional. Visava também criar condições racionais para o atendimento da demanda de jovens para o ensino superior.

Nas décadas de 1950 e 1960, ocorreu a efetivação das agências de fomento para a pesquisa concretizou a expansão da pós-graduação; primeiro, nas áreas das Ciências Exatas e,

---

<sup>12</sup> A Universidade integrada postulava o compromisso de organizar-se como uma instituição de ensino de baixa densidade acadêmica e voltava-se para o mercado de trabalho e a manutenção da ordem.

posteriormente, nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Fato relevante foi que a questão da autonomia não pôde se efetivar em decorrência do regime político autoritário da época. Medidas como a ampliação de vagas nas universidades públicas e a racionalização econômica e administrativa, como a unificação do vestibular, não foram suficientes para atender ao volume da demanda. O governo federal passou a estimular o crescimento da oferta privada no setor. Conforme expõe Teixeira (1988, p. 126), entre 1945 e 1960, foram criados 223 novos estabelecimentos, somando-se a um total de 404 e, entre 1960 a 1967, mais 265 foram criados, elevando-se o número total para 671 estabelecimentos. Pelos dados obtidos pelo citado autor, em 1966, dos 180 mil estudantes matriculados no ensino superior, cerca de 82 mil estudantes estavam em instituições privadas.

O contexto nacional estava fortemente marcado pela política de Juscelino Kubitschek (1955-1960) que abriu o país para os setores da economia, então consubstanciada pelo Plano de Metas do Governo, o qual visava intensificar o acúmulo de capital de modo a fazer frente à continuação do processo de substituição de importações, como também, à construção da nova capital e sua ligação com as diversas regiões do país. O então Presidente abriu caminho para a criação da Universidade de Brasília tendo como mentores intelectuais comprometidos com uma concepção de universidade mais renovada.

Como comenta Mendonça (2000, p. 146), a Universidade de Brasília (UNB) criada em 1961, seria uma tentativa de reforma prática das universidades. Essa Universidade foi criada sob a colaboração de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira e seria a mais moderna universidade do país. É interessante comentar que, paralelo à criação desta universidade foi promulgada a LBD com traços arcaicos e convenientes politicamente; exemplo disso, foi a manutenção da cátedra. Entretanto, com o golpe militar de 1964, a UNB foi significativamente atingida, sofrendo a intervenção governamental que descaracterizaria seu projeto original.

Outro ponto interessante é que a UNB é a primeira universidade federal a implantar a reserva de cotas para grupos marginalizados do ensino superior, entre esses os negros. A implantação de reserva de vagas para grupos marginalizados, tanto a UERJ como a UNB tiveram um “parentesco institucional” com Teixeira em sua concepção.

A partir desse cenário percebemos que a presença da UDF não se deu de modo uniforme e sim, de forma variável, problemática e provisória. Posições distintas revelam que a primeira, fundada por Teixeira em 1935, representante do liberalismo democrático na educação e defensor da escola pública, primou por uma universidade livre, autônoma,

moderna, pioneira que, mesmo com vida efêmera, foi capaz de contribuir para mudanças significativas na concepção do que seria uma verdadeira universidade. Esse espaço de resistência e desafios foi silenciado e contaminado por orientações religiosas e articulações políticas autoritárias. Tudo isso penalizava a UDF em sua concepção original, por ser uma instituição mais voltada para as questões acadêmicas do que para o clientelismo e o atrelamento político. Sua homônima, a segunda UDF, de 1950, criada em um contexto intelectual diferenciado, veio a tomar porte com a chegada de Carlos Lacerda ao poder da Guanabara. Lacerda, então Primeiro Governador, foi um dos líderes da Campanha pela Liberdade de Ensino, de cunho privatista, e contribuiu sobremaneira para a representação desse setor na LDB de 1961. O atrelamento ao poder central deixou a UEG, nesta época, carente de práticas mais audaciosas, como a de Teixeira em 1935. Em nada ela incomodou, pelo contrário, colaborou para o estabelecimento da ordem vigente.

#### **1.6 - O quarto nome da UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): 1975**

Nas décadas de 1960 e 1970, as universidades, muitas vezes, foram vistas como verdadeiras ameaças sociais, como lugares suspeitos e de veiculação de ativismos ideológicos, levando-se em conta que o último período de ditadura militar, com os acordos celebrados entre o MEC e USAID, esforçou-se para que nossas instituições acadêmicas fossem cópias dos modelos norte-americanos de universidades que, nem sempre, favoreciam nossa realidade.

Para Mancebo (1996), Brandão (1992), Lampert (1999), Lyra (1985), Barbieri (1985) e Xavier (2001), os anos 1970 demarcaram, no mundo, particularmente nos países em desenvolvimento, um contexto de crise, recessão, pragmatismo econômico e queda na qualidade de vida social dos cidadãos. A então UEG seguia com sua prática continuísta, antiteoricista, cada vez mais pautada no vínculo entre universidade e mercado de trabalho, desta forma, atendendo a visão utilitarista do ensino. Em 1975, rebatizada de Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e com o esgotamento do regime militar e o avanço do processo de redemocratização do país, esta instituição entra nos anos 1980 influenciada por pensamentos mais críticos à educação, pelo discurso em defesa da escola pública, pela autonomia universitária, pela remuneração mais digna ao corpo docente, pela adequação da universidade à sociedade democratizada. Também, surgia um movimento interno na UERJ em torno da busca da identidade, bem como de sua função. A esse respeito, se discutia a sua condição de escola técnica superior para um avanço em torno do desenvolvimento da

pesquisa, da efetivação da pós-graduação, a descentralização de seu espaço no Estado ampliando sua participação em regiões menos favorecidas e da inserção das classes populares em seu contexto, demarcando, com isso, uma maior responsabilidade social da instituição para com o povo do Estado que a financiava.

Desde meados da década de 1970, até os nossos dias, o mundo passou a viver as graves conseqüências da crise do petróleo, provocada pelos países produtores do Oriente Médio. Também passou a lidar com formas de recessão que perpassaram as realidades norte-americanas e européias, principalmente afetando os países do terceiro mundo. Os investimentos em qualidade de vida social conviviam com crises tributárias e prejuízos de programas, inclusive no campo educacional. O pragmatismo econômico impôs uma nova ordem que incluía, também, altos índices de desemprego.

De fato, desde a década de 1960, estava ocorrendo um novo modelo urbano de vida. Ao mesmo tempo ocorrendo também a formação de uma população marginal nas grandes cidades e a educação estava sendo considerada como uma demanda social com caráter prioritário para os governos.

Como indica Motta (2001a, b), Chagas Freitas (1971-1975) passa a governar o Estado da Guanabara (antiga cidade-capital do Rio de Janeiro) enfrentando o debate político em torno da fusão desse Estado com o estado do Rio (os demais municípios do Estado). Cabe ressaltar que a fusão seguia as matrizes do então Presidente da República Ernesto Geisel (1974-1979) e seu plano de desenvolvimento para o país. Chagas Freitas tinha como norte político um planejamento tecnocrático e economicista. A educação, em seu mandato, estava atrelada aos ditames do desenvolvimento econômico. Motta (2001a, p. 19) comenta que a fusão dos dois Estados ocorreu em março de 1975 e teve como governador indicado por Geisel o Alm. Faria Lima, o qual tinha como função integrar os dois Estados, bem como, garantir o desenvolvimento econômico e político da nova unidade federativa<sup>13</sup>.

A virada dos anos 1970 para os 1980 trouxe uma atmosfera de ativa participação política da sociedade em geral. Havia uma ascensão dos movimentos sociais que pressionavam pela aceleração da abertura da democrática. Este processo assumiu maior nitidez com assinatura da Lei da Anistia em 29 de agosto de 1979, trazendo de volta ao país líderes políticos perseguidos pelos governos militares.

---

<sup>13</sup> A fusão dos dois estados é estudada até os dias de hoje. Recomendamos a leitura de *A fusão da Guanabara com o estado do Rio: desafios e desencantos*, de Marly Motta., 2001.

Naqueles tempos, foi iniciada a reforma partidária em 1979 demarcando a criação de partidos de oposição, em que se destacaram o Partido dos trabalhadores (PT), liderado por Luís Inácio da Silva, e Leonel Brizola liderando o Partido Democrático Trabalhista (PDT). O quadro político foi reorganizado trazendo para o cenário, por meio do voto direto, os governadores de oposição de três significativos Estados, sendo estes, Franco Montoro em São Paulo, Tancredo Neves em Minas Gerais e Leonel Brizola no Rio de Janeiro.

Brizola assumiu o mandato de 1984-1987 tendo Darcy Ribeiro como Secretário da Cultura. A educação tornou-se foco prioritário no governo de Brizola. Sob a tônica democratizante, o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (1984-1987) conhecido como Programa Especial de Educação (PEE), ressaltava o caráter participativo, uma vez que contou com representantes da Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação e o Reitor da UERJ.

Como comenta Xavier (2001, p.133) o governo destinou significativos recursos financeiros para a educação e iniciou a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), nos quais o processo educativo não se limitava apenas ao aprendizado de conteúdos escolares, mas abrangia a formação integral dos educandos. O projeto visava também suprir as carências sociais e nutricionais dos alunos, complementando com programas de atendimento médico, odontológico, refeições e banhos diários. A perspectiva pedagógica adotada buscava a integração de um viés escolanovista de cunho liberal a uma educação popular dos anos 1960 imprimindo um caráter progressista e libertário nas ações.

Moreira Franco assumiria em 1987-1991 interrompendo o PEE e as ações do setor social, que assumiram posição secundária frente às prioridades do desenvolvimento econômico. O Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (1987-1991) retomou a visão economicista de planejamento, assim como sinalizava para a integração dos Cieps à rede regular de ensino. Tal medida servia para desvincular a figura de Brizola, adversário político, bem como desarticular o projeto dos Cieps no Estado.

No que tange às universidades brasileiras foi instituído um sistema dual formado de um lado, pelas universidades públicas e, por outro lado, pelas instituições privadas isoladas. Evidenciou-se, também, o crescimento de universidades estaduais e municipais, bem como, comunitárias e confessionais. Como relata Brandão (1992), foi por meio dessa dualidade instalada, que ocorreu uma gradativa desobrigação do governo para com o sistema como um todo e com isso permitindo a ampla participação privada neste campo. Isso pode ser

percebido pela não garantia de recursos financeiros contínuos para o ensino superior, pela assintonia entre a política para o ensino superior e as políticas para o desenvolvimento científico e tecnológico.

Mancebo (1996, p. 145) aborda que na UEG, particularmente em 1971, foi criado o Centro de Produção do Estado da Guanabara (CEPUEG, atualmente, CEUERJ), cuja idéia norteadora determinava que as faculdades e escolas deveriam agir como unidades de produção, no sentido empresarial e por meio da prestação de serviços preconizava-se o vínculo entre, a universidade e o mercado de trabalho. A UEG seguia as diretrizes da política estadual, tendo os viés economicista e tecnocrata como norteadores.

Outro dado interessante, sob a ótica do desenvolvimentismo reacionário, foi a criação, na UEG, sob o comando do General Bina Machado, do Curso de Pós-Graduação em Problemas Brasileiros, extinto, posteriormente, por meio de intenso debate na universidade, em busca de maior espaço democrático.

Ao final da década de 1970, a UEG seguia sua sina utilitarista com um viés centralizador do poder e sob as alianças formadas com o regime militar. Como um grande celeiro de futuros trabalhadores dóceis, a UEG passou imune às críticas e propostas modernizantes para o ensino e a pesquisa. Sob a dinâmica silenciadora, preventiva e disciplinar, a UEG marchou para o horizonte da expansão patrimonial via construção de seu *campus*-monumento e para a opção pela restrita veiculação do ensino.

Como informa Mancebo (1996, p.139), desde a criação da UDF/URJ/UEG, foram promovidas práticas continuístas, com a insuficiência de preocupações propriamente educacionais e com concepções antiintelectuais e antiteoricistas, em detrimento da produção original do conhecimento e da cultura. Em 1975 a UEG passa a ser denominada UERJ a partir daí, buscou construir uma identidade própria e uma maior inserção junto ao Estado a qual faz parte.

Cabe ressaltar, segundo Weyrauch (2001, p. 58) que, durante 20 anos, a UEG permaneceu como a única universidade a oferecer cursos noturnos, com isso, um lugar pioneiro na história educacional da cidade do Rio de Janeiro, bem como, na perspectiva de uma maior democratização do ensino superior. Este perfil irá se estender e caracterizar, mais tarde, a UERJ como uma universidade que atende ao aluno trabalhador.

As pautas e práticas vividas nesta fase passam a ter uma nova dinâmica com a reorganização da sociedade civil ao final da década de 1970. Funcionários, professores e alunos organizaram-se para conceber mudanças e transformações na instituição, com um movimento de reaglutinação de pensamentos críticos. Weyrauch escreve que na UERJ, assim como em todas as universidades do país, a Lei da Anistia de 1979 fez aquecer o debate em torno da necessidade de redefinir os conceitos de democracia universitária, assim como, os conceitos relativos às novas políticas de ensino, pesquisa e extensão. Simultaneamente, estavam em pauta as discussões voltadas para a descentralização administrativa da qual saíam fortalecidos os departamentos acadêmicos.

Com o crescente esgotamento do regime militar e a emersão do processo de redemocratização do país, Xavier (2001, p. 126) escreve que o debate a respeito da universidade foi retomado, principalmente, sob a direção dos docentes universitários, organizados em Associações de Docentes Universitários (ADS) e a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES) dos anos 1980. Estes movimentos apareceram com força na preservação de interesses de trabalho e de defesa do ensino superior público gratuito. Entre 1980 e 1987 foram aprovados planos de carreira para o magistério superior, bem como estabelecidos os ganhos de salário para o magistério público federal. Também foram criadas a Associação de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional de Educação (ANDE) que abriram o debate no campo educacional para os princípios de democracia e de justiça social. No âmbito do Rio de Janeiro, deu-se a criação da Sociedade Estadual dos Professores (SEP), em 1977, mais tarde transformada em centro estadual dos Profissionais do Ensino (CEPE).

A bandeira da autonomia universitária, abafada na reforma de 1968, foi novamente erguida e atravessava as questões de ordem corporativa. A retomada das discussões sobre a função da universidade emergia perante a um contexto de democratização da sociedade em processo. Lampert (1999, p. 74) indica que, desde 1980, com a reabertura política e a redemocratização, os países da América formaram blocos para poder enfrentar os megaconglomerados, o capital estrangeiro e a dívida externa para se enquadrarem na nova ordem mundial. O cenário de esfacelamento do bloco socialista e o fim da guerra fria deixaram de lado o mundo bipolar e constatou a emergência de outro modelo, no qual o capital é hegemônico.



O ano de 1985 marcou o fim do regime militar com a vitória de Tancredo Neves e José Sarney, respectivamente Presidente e Vice, associado à perspectiva de convocação da constituinte e de desmontar os atos autoritários até então vivenciados. Com a morte de Tancredo Neves, assumiu a Presidência da República José Sarney que, durante o seu governo, constituiu uma Comissão Nacional para a Reforma de Educação Superior, composta, especialmente, por professores universitários, na qual foi produzido o documento denominado “Uma nova política para a educação superior”, constando uma série de recomendações que, no entanto, não chegaram serem efetivadas. Esta discussão sofreu grande resistência por parte dos professores universitários, por julgarem a comissão instalada ilegítima. Nesse período, algumas universidades das regiões Sul e Sudeste ergueram seu prestígio dentro e fora do país, no tange às relações de ensino e de pesquisa.

Em 1994, em consonância com a gestão política de Brizola, a UERJ abre espaço para debates mais participativos e democráticos em torno de sua identidade. Em 1985, conforme escreve Lyra (1985, p. 24), foi realizado na UERJ o I Congresso Interno. Na ocasião, o então Reitor Charley Fayal de Lyra considerou como sendo indispensável que a UERJ se reunisse em seus corpos constitutivos, para estabelecer uma reflexão crítica em torno da mesma. Entre os questionamentos que direcionavam as discussões estavam: o que é universidade? Para que universidade? Que universidade é a UERJ? Que caminho se abre diante da universidade? O que será a UERJ no ano de 1990 ou 2000?

Para o Reitor, o grande desafio da UERJ seria a ascensão ao quarto nível, ou seja, a implantação de programas de mestrado e doutorado, não necessariamente em todos os *campi*, mas em alguns deles. Em seu pensamento, a UERJ deveria sair de sua condição de uma “Escola Técnica Superior”, para uma condição de “Universidade”. Outro ponto abordado seria relativo à responsabilidade social da UERJ que, segundo ele, é uma universidade mantida por um Estado relativamente pobre. Seguindo as colocações do Reitor, outras questões básicas deveriam ser debatidas como: a descentralização da UERJ no sentido da regionalização, a implementação de cursos introdutórios na Baixada Fluminense e no interior do Estado, assim como, a participação dos diversos segmentos da universidade nas instâncias de decisão (LYRA, 1985, p. 31).

Na mesma ocasião, o vice-reitor Ivo Barbieri comentou que a referida universidade encontrava-se sufocada pela burocracia, emparedada e com estruturas enrijecidas de poder. Segundo Lyra (1985, p. 41), o crescimento da UERJ se deu desordenadamente, demonstrando

que entre 1973 e 1981, enquanto o corpo de docentes aumentava em 143 %, o alunado não atingia um acréscimo de 53%. A Universidade também padecia com um orçamento insuficiente, achatamento salarial, redução real de verbas, fatores estes, que impediam a qualidade acadêmica. Outro dado interessante ressaltado pelo vice-reitor seria relativo à qualificação docente, no caso 50% com titulação carente. Com os dados aproximados seriam 10% de livres docentes, 3% de doutores e 20% de mestres, com isso em torno de 76% de docentes auxiliares. Somam-se, neste período, o desencanto e o abandono dos discentes em seus cursos. Para Ivo Barbieri, tal situação indicaria uma urgente mudança no perfil daquela universidade. Isso demandaria a constituição de novos estatutos e regimentos.

A atuação da UERJ no interior do Estado do Rio de Janeiro, conforme requisitava o Congresso Interno de 1985, se concretizou por meio da inauguração dos *campi* regionais como o da Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo, em 1987, e, em 1988, a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, em Duque de Caxias. No decorrer da década de 1990, mais dois outros *campi* foram incorporados à UERJ. Neste caminho para definir sua nova identidade foram extintas, em 1989, as disciplinas de Estudos de Problemas Brasileiros I e II, em nível de graduação.

O percurso da UERJ até este momento permite a identificação das seguintes marcas: por ocasião da fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio, a UEG seguia imprimindo a marca dos governos para a educação, ou seja, voltada para o viés tecnocrata e economicista; esta marca irá ganhar contornos diferenciados com a chegada de Brizola ao poder, que retorna ao pensamento escolanovista e liberal e integra com uma perspectiva de educação popular, progressista e libertadora. A UERJ passou a refletir seu papel na sociedade e definir, com mais clareza e com a participação dos sujeitos nela inseridos, a sua identidade e a sua função no Estado. No mandato de Moreira Franco, há um retorno às aspirações economicistas para a educação, acarretando um retrocesso nas ações mais sociais no Estado. As marcas estão supostamente impressas quando percebemos os traços nas ações ocorridas no âmbito dos governos e no interior da universidade em questão.

### **1.7 – O contexto nos anos 1990 e 2000**

Xavier (2001), Mendonça (1993, 2000), assim como Lampert (1999), Neves (1992) e Mancebo (1996), indicam o início da década de 1990, o impacto do processo de globalização e da filosofia neoliberal no cenário brasileiro. No que concerne à educação, as premissas advindas do Banco Mundial cumpriam o papel de garantir a inserção da educação no contexto

competitivo e eficiente do mercado globalizado. Sob o eixo da qualidade do ensino, as reformas educacionais implantadas no Brasil nesta época, assumem caráter centralizador e são controladas por meio de mecanismos avaliação. Nesse contexto, nasceu a LBD n. 9394/96, subordinando a universidade a um modelo econômico e aos interesses de grupos hegemônicos da sociedade. Mesmo efetivando uma ampla expansão dos cursos superiores no país, o que se deflagrou, nesta fase, foi a verificação de uma crise da universidade brasileira. No início da década seguinte, o quadro que se instalava era de um processo de globalização efetivado na vida dos cidadãos e novos contornos são discutidos para a universidade.

No que se refere aos movimentos estudantis o anos de 1992 foi evidenciado pelo movimento estudantil dos “caras pintadas”. No entanto, foi significativamente marcado pelo complexo processo de globalização mundial que influenciou governos de todos os países ao longo dessa década. Coadunando com a perspectiva econômica trazida pela globalização da economia, organismos internacionais assumiram papel importante no discurso sobre a emergência de reformas no campo educacional. Tal urgência advinha do fato de que a educação deveria preparar os cidadãos para viverem e trabalharem na nova lógica social. Para todo o sistema de ensino, o que se proclamava era a forte ênfase na qualidade do ensino, seguida de conceitos de eficiência, eficácia, produtividade e competitividade. O Banco Mundial se tornou o órgão internacional de maior visibilidade no panorama educacional, como também, a principal agência de assessoria técnica para países em desenvolvimento, como o Brasil. O Banco Mundial, particularmente, estabeleceu as seguintes prioridades para a educação dos países menos desenvolvidos: a educação básica gratuita, mas o ensino secundário e o ensino superior sujeito ao pagamento de taxas. Tais iniciativas trazem em seu bojo a filosofia neoliberal.

Entre as palavras de ordem desse momento estavam, a descentralização, a equidade, a reforma curricular e as novas tecnologias. Havia uma forte crença no poder redentor da educação para a superação de todos os problemas dos países em desenvolvimento e o discurso a respeito da urgência das reformas educacionais adentra o território brasileiro. Em 1996 foi realizado o Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina, dando destaque ao documento denominado de “Educação e Competitividade”, coadunando com as diretrizes do Banco Mundial. Conforme comenta Candau (1999, p. 33), a educação, nesse discurso, ficou reduzida puramente a uma racionalidade instrumental. Os enfoques

economicistas e centrados na lógica do mercado de trabalho tiraram a educação da esfera dos direitos sociais, para integrá-la à dinâmica do mercado.

Compactuando com essa tendência, o Governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1994 a 2002, conduziu uma ampla reforma do sistema de ensino como um todo. Mudanças substanciais foram registradas quanto ao ensino superior, que se concretizaram por meio da nova LDB n. 9.394 de 1996, como também em outros documentos legais complementares. Nesse cenário, estava firmada uma política de congelamento de salários dos docentes das universidades federais, cortes de verbas para a pesquisa e pós-graduação, redirecionamento do financiamento público, principalmente das instituições públicas. Para Mendonça (2000, p. 149), tal posição gerou uma maior desmobilização discente e introduziu uma política contraditória para este setor do ensino.

Nesse contexto nasceu, após anos de tramitação no Congresso, a nova LDB n. 9.394/96. Para Lampert (1999), esta lei põe por terra as discussões promovidas por diversos segmentos da sociedade a partir de 1988 e por ocasião da promulgação da Constituição Federal do país, no mesmo ano. Isso legitima a tese de que a legislação do ensino no Brasil é organizada e aprovada por grupos que estão no e com o poder. A LDB negou o princípio de indissolução da pesquisa, do ensino e da extensão universitária e, com isso, subordinou a universidade a um modelo econômico e aos interesses de setores hegemônicos da sociedade. A universidade, nessa lei, mesmo expandindo-se a oferta de possibilidades de acesso, não conseguiu democratizar-se nem tampouco amenizar as graves questões sociais que nos cercam.

Para Xavier (2001, p. 144) o cenário fluminense foi marcado pelo retorno ao governo de Brizola (1992-1995) que, juntamente com Darcy Ribeiro, desenha o II Programa Especial de Educação (II PEE). Nessa época, foi criada Secretaria Extraordinária de Programas Especiais (Seepe), para dar suporte às ações do IIPEE. A UERJ foi integrada nesse programa, sendo responsável pelo treinamento dos professores bolsistas envolvidos no mesmo. No entanto, esse programa seria novamente desarticulado com a chegada de Marcelo Alencar, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ao mandato de 1994-1998. Marcelo Alencar se favoreceu do contexto no qual também elegeu Fernando Henrique Cardoso, do mesmo partido, em 1994 para Presidente da República e, como dito anteriormente, assumiu um viés neoliberal para a educação.

Marcelo Alencar foi sucedido por Antony Garotinho, então do PDT (1999-2002) e apadrinhado político de Brizola. Garotinho recebeu, na época, grande votação do grupo brizolista concentrado nas zonas oeste e suburbana, sendo pouco expressiva a votação na zona sul e na faixa litorânea, em que estão os melhores indicadores sociais e de qualidade de vida, mas, com menos de 30% dos votos válidos na eleição. Assim, em 1998, Garotinho assumiu o governo do Estado trazendo a marca de um governo “provinciano” para o Rio de Janeiro, ou seja, o que Motta (2001 a, p. 21) caracteriza de *provincialização do governo estadual*, nunca antes ocupado por um político do interior. Cabe ressaltar que Garotinho rompeu com o PDT e filiou-se ao PMDB durante seu mandato e, em 2002, afastou-se do cargo de governador para candidatar-se à Presidência da República, deixando o cargo para a Vice-Governadora Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), para terminar o mandato no mesmo ano. É importante evidenciar que Benedita da Silva foi sucedida por Rosinha Garotinho, esposa de Antony Garotinho que desde 2002 vem imprimindo as mesmas características políticas deixada pelo marido.

Freire (2001, p. 80) comenta que o cenário político do Estado do Rio de Janeiro pode ser identificado por uma fragmentação das forças políticas e de uma excessiva descontinuidade da suas lideranças. Não há eixos duradouros de concentração política evidenciada pela dificuldade encontrada para a eleição de mandatos sucessórios. Também é flagrante que Brizola e seu partido PDT marcaram um legado para a política do Estado e o brizolismo constitui um fenômeno central e uma nova tradição política dos cariocas e fluminenses. Outro ponto interessante e que identifica a preferência do eleitorado no Estado por partidos mais à esquerda, é o exemplo das expressivas votações obtidas pelo PT nas eleições presidenciais de 1989, 1994, 1998 e 2002, assim como o lugar significativo de seus candidatos nas eleições para o governo do Estado em 1986, 1990 e 1998, bem como, na eleição de 2002, a eleição da Vice-Governadora Benedita da Silva.

No que tange à UERJ, Mancebo (1996, p. 90) ressalta que o processo de expansão dessa universidade pelo interior do Estado se confirmou por meio da incorporação do Instituto Politécnico de Nova Friburgo, no sentido de interiorizar tecnologias avançadas, em maio de 1993, e, em julho do mesmo ano, criou-se o Curso de Engenharia de Produção, e o *Campi* Regional de Resende, resultado de uma parceria com a Prefeitura da referida cidade. Por fim, foi criado o *Campus* Regional da Ilha Grande que abriga o Centro de Estudos Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (CEADS).

Nesse período ocorreu na UERJ uma verdadeira revolução no setor da pós-graduação e da pesquisa. A criação do Programa de Iniciação Científica permitiu o incremento da pesquisa no ambiente da graduação. Isso se deu decorrente de pressões internas e externas que priorizavam o processo de modernização e racionalização do ensino superior, por meio de uma qualificação progressiva do corpo docente e da ampliação da pesquisa e da pós-graduação. Mancebo (1996, p. 44) escreve que, em 1996, a UERJ já possuía uma carreira docente baseada em critérios acadêmicos, com produção de conhecimento, com uma remuneração digna e com mecanismos claros de qualificação. Nela também já estavam presentes eleições que favoreceram a renovação nas estruturas de poder, bem como já se faziam construídas tentativas de avaliação, interna e externa.

Na UERJ, como informa Weyrauch (2001, p. 60), no ano de 1996 foram concedidas 417 bolsas, sendo 373 financiadas com recursos da própria instituição, configurando um dos importantes projetos da universidade no setor de pesquisa. Este movimento de crescimento foi se consolidando ano a ano, novos núcleos e projetos de pesquisa, novos laboratórios emergiam por conta de parcerias com instituições privadas e públicas. Também se destaca a posição da extensão universitária, cada vez mais fortalecida e abrangente. Entre os projetos de relevância destacamos: o Projeto de Despoluição da Baía da Guanabara e o Projeto de Cidadania e Direitos Humanos e vários outros de semelhante valor. É válido ressaltar a presença do Programa de Estudos de Gênero, Geração e Etnia: demandas sociais e políticas públicas em 1992; o Programa Universidade Aberta da Terceira Idade UNAT, que iniciou suas atividades na UERJ em 1993; o Programa de Estudos do Samba e do Carnaval; o Programa de Estudos dos Povos Indígenas; o Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro-Americanos; o Programa de Estudos Judaicos; o Programa de Estudos sobre a Violência no Estado do Rio de Janeiro e demais, que representam a demarcação da universidade em seu entorno social, bem como, a sua preocupação com assuntos ligados à diversidade identitária e cultural existente em nosso país.

Nota-se que, de modo provisório, sua autonomia é flexionada para atender às demandas dos poderes então vigentes. Desse recorte histórico, o que fica evidente são as marcas de um percurso conturbado vivido pela UERJ, em que, mesmo situada sob a égide de um “monumento”, não conseguia escapar dos cruzamentos e mazelas nem sempre interessados em beneficiá-la, enquanto “Universidade”. A UERJ compunha um período

bastante crítico para a universidade brasileira, não ficando isenta das discussões e debates que cercavam aquele momento.

### **1.7.1 - A UERJ em tempos de reserva de cotas: da promulgação à efetivação: – 2001-2003**

Seguindo este percurso, a UERJ, em 2001, já ocupava o 11<sup>o</sup> lugar no conjunto das universidades brasileiras, conforme indica Weyrauch (2001, p. 61). Naquela ocasião, quando foram comemorados os 50 anos de sua atividade, a UERJ caracterizava-se por um viés de crescimento quantitativo e por um intenso processo de produção científica e de renovação de suas estruturas.

Para o Reitor Celso Sá (2001), a busca pela excelência da instituição estava sendo efetivada a cada ano. Os últimos anos indicavam uma boa performance no setor da graduação e da pós-graduação, com isso, fortalecendo cursos de qualidade e criando novos cursos. Esse fortalecimento da pesquisa, como também de programas de extensão tem como objetivo retribuir ao povo do Estado os frutos desenvolvidos pela UERJ. Encaminhava-se, então, para uma maior consolidação do processo de interiorização das atividades, com investimentos financeiros e recursos em todos os *campi* regionais.

Os vínculos da UERJ com a população do Estado se estreitam nesta época, por meio de programas de extensão voltados para as demandas regionais e características culturais de seu entorno. Nesse período, se concretizam as atividades do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) criado em 2000 pela reitoria, com o intuito de fazer uma análise e dar apoio às políticas públicas de caráter democrático. Outro programa que teve suas atividades iniciadas foi o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, criado em 2002, com objetivo de promover pesquisas e estudos sobre as características e tendências dos atuais processos de discriminação racial no Brasil, bem como, desenvolver ações orientadas à formação dos afro-brasileiros. Como primeira iniciativa desse programa esteve a realização do Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, desenvolvido em parceria com a Fundação Ford. Tal evento teve como referência conhecer iniciativas que se delineavam para a seleção e financiamento de propostas e projetos orientados a promover ações, programas e iniciativas que viessem ampliar as condições de acesso e/ou permanência de membros dos grupos historicamente excluídos das instituições de ensino superior, mas, especialmente os afrodescendentes. Vale ressaltar que mais de 60% das vagas oferecidas pela UERJ em seus diversos *campi* são para cursos noturnos, permitindo ao aluno trabalhador o acesso ao ensino superior de qualidade.

Focalizo 2001 como sendo o ano em que a UERJ enfrentou o desafio de discutir as leis que estabelecem a reserva de vagas (as chamadas cotas) em seus cursos de graduação. A Lei Estadual n. 3.524/2000 regulamentada pelo Decreto Estadual n. 29.090/2001 estabeleceu a reserva de 50% das vagas nos cursos de graduação da UERJ e da Universidade do Estado do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), levando-se em consideração cursos e turnos, para alunos oriundos de escolas de ensino fundamental e médio, mantidas pelo poder público e localizadas no estado do Rio de Janeiro, para ser aplicada no vestibular do ano de 2003. Também, em 2001, foi promulgada a Lei Estadual n. 3.708, na qual o governo do Estado do Rio de Janeiro instituiu a reserva de vagas (cotas) de até 40% das vagas nas universidades estaduais, para a população autodeclarada negra e parda (Anexo C). Estas leis estaduais foram sancionadas no governo de Antony Garotinho e Benedita da Silva.

Essas leis serão, posteriormente, regulamentadas pelo Decreto n. 30.766, de 04 de março de 2002, o qual disciplinou o Sistema de Cota para Negros e Pardos no acesso à Universidade Estadual do Rio de Janeiro e à UENF. Nessas, ficaram reservadas para negros e pardos 40% das vagas relativas aos cursos de graduação oferecidas pelas universidades acima, cabendo a elas definirem os critérios mínimos de qualificação para o acesso às vagas reservadas aos alunos negros e pardos. Dessa forma, ficou estabelecido pela Lei que as universidades deveriam observar, sucessivamente, o seguinte: deduzir, da cota de 40%, o percentual de candidatos selecionados na instituição, declarados negros ou pardos, que foram beneficiados pela Lei n. 3.524/2000 (art. 1º, parágrafo único, da Lei n. 3.708/2001); preencher as vagas restantes, da cota de 40%, com os demais candidatos declarados negros ou pardos que tenham sido qualificados para ingresso na instituição, independentemente da origem escolar. No caso, a identificação dos alunos negros e pardos se realizaria por meio de declaração firmada. Vale ressaltar que a autodeclaração foi facultativa, ficando o candidato submetido às regras gerais de seleção, caso optasse por não firmá-la.

Conforme indicam os dados da UERJ (UERJ, 2003a), o processo do vestibular estadual de 2003 teve de se adequar às exigências das referidas leis estaduais. A UERJ continuou a utilizar o modelo de avaliação em duas fases: o Exame de Qualificação (com provas de múltipla escolha, interdisciplinares a partir das três grandes áreas para o ensino médio, estabelecidas pela LDB 9.394/96 e comuns a todos os inscritos), como também, o exame discursivo (contendo provas discursivas de três disciplinas específicas por curso, além de Português Instrumental e Redação, comum a todos os candidatos).



Essas leis estaduais demandaram a adaptação de um sistema de vestibular (UERJ, 2002). O desafio instalado na UERJ foi o de definir, em um curto espaço de tempo, normas, critérios e procedimentos específicos para cada situação e elaborar novos sistemas de processamento e controle capazes de operar adequadamente o vestibular, bem como o acompanhamento de seus resultados. Dessa forma, foi necessário alterar a rotina de classificação e reclassificação dos candidatos. Além do exame de qualificação, houve, também, um exame específico para os candidatos das escolas públicas, denominado Sistema de Acompanhamento do Desenvolvimento dos Estudantes do Ensino Médio (SADE). Cabe ressaltar que os instrumentos de avaliação e seleção, elaborados para serem aplicados em alunos do ensino médio do Sistema às Escolas do Poder Público no exame de qualificação do SADE, tiveram o mesmo grau de dificuldade e as mesmas condições de avaliação no vestibular estadual. Especificamente, ocorreram dois vestibulares, sendo um tradicional, aberto a candidatos oriundos de qualquer tipo de escola e denominado vestibular estadual, para o preenchimento de 2.485 vagas em 46 cursos da UERJ; o segundo, aberto, apenas para candidatos da rede pública de ensino, localizadas no estado do Rio de Janeiro, denominado vestibular SADE, para preenchimento de 2.485 vagas em 46 cursos na UERJ.

O vestibular 2003 ocorreu de acordo com o modelo básico que é utilizado, com pequenas alterações, desde o vestibular 2001<sup>14</sup>. Com isso, ocorreu o exame de qualificação, como primeira fase, onde não há escolha de instituição nem de curso, e se caracteriza por uma prova objetiva, com questões de múltipla escolha, sobre as áreas de conhecimento previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens; Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias (UERJ, 2003a).

Os resultados desta fase são classificados em cinco faixas: A, B, C, D, ou E, de acordo com o seu percentual de acertos do total de questões da prova. Para cada percentual um bônus de pontos é acrescido para aproxima fase discursiva. Veja o quadro 2:

<b>Faixa/Percentual/ Bônus/</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
Percentual	N.º de acertos maior do que 70%	N.º de acertos maior do que 60% e igual ou menor do que	N.º de acertos maior do que 50% e igual ou menor do que	N.º de acertos maior do que 40% e igual ou menor do que	N.º de acertos igual ou menor do que 40%

<sup>14</sup> Cabe ressaltar que a normatização do Vestibular da UERJ foi modificada em 2004 e é comentado no Capítulo 4 desta Tese.

		70%	60%	50%	
Bônus	30 pontos	20 pontos	10 pontos	Não recebe bônus	reprovado

Fonte: Vestibular UERJ/2003 (UERJ, 2003a): relatório analítico

Quadro 2: Classificação de resultados

Para os candidatos do vestibular Estadual e do SADE que desejaram concorrer às vagas da reserva assinaram a declaração específica incluída no requerimento de inscrição para o exame discursivo. A segunda foi constituída pelo exame discursivo, quando os candidatos fizeram suas opções de instituição e curso; este momento foi eminentemente classificatório (são reprovados apenas os candidatos com nota zero em qualquer prova) e foi composto de quatro provas discursivas de: Língua Portuguesa Instrumental com Redação, realizada por todos os candidatos e outras três, específicas por grupo de cursos.

Conforme demonstra o Relatório Anual de 2002 (UERJ, 2002), “apesar do advento das cotas, o vestibular estadual continua sendo considerado pelos órgãos formadores de opinião pública um dos melhores vestibulares do Brasil e manteve sua estrutura de avaliação” (p. 21). Para isso, contou com o Departamento de Seleção Acadêmica (DESEA) que realizou a análise dos dados sociais e pedagógicos resultantes dos instrumentos de avaliação, o que colaborou para a eficácia do exame. A equipe desse órgão buscou diagnosticar, por meio da avaliação dos estudantes, as deficiências encontradas e os pontos positivos que pudessem subsidiar positivamente o sistema público de ensino. Por meio do relatório analítico do vestibular 2003 (UERJ, 2003a), a Sub-Reitoria de Graduação (SR-1) divulgou os resultados e estabeleceu algumas comparações, na tentativa de oferecer uma análise mais detalhada do que ocorreu no vestibular em 2003.

A UERJ, durante o período de funcionamento do Conselho do SADE (COSADE), buscou afirmar a sua posição na manutenção de seu modelo de vestibular e a proposta da necessidade de avaliação acadêmica dos resultados da experiência, tendo como norte a inclusão social e a democratização do acesso ao ensino superior.

Com o advento da reserva de cotas para o vestibular, a Sub-Reitoria de graduação SR-1 propôs a formulação da proposta de acompanhamento aos alunos no Programa de Apoio ao Estudante (PAE) criado pela Portaria 327/reitoria/2002. O Programa previa bolsas de estudos e de alimentação para os alunos de baixa renda, além do aumento do acervo das bibliotecas e de oferta de disciplinas eletivas para complementar o aprendizado desses alunos, como: Línguas Estrangeiras Instrumentais, Língua Portuguesa, Matemática e Informática. Tal

projeto recebeu uma nova denominação no ano de 2004 – Projeto de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR), sendo organizado pela Sub-Reitoria 1 e sediado no NUSEG.

O PROINICIAR (UERJ, 2004) iniciou-se em fevereiro de 2004. Conforme indicam os dados do PROINICIAR, na UERJ, mesmo antes da reserva de cotas, mais de 40% dos estudantes já trabalhavam ao ingressar na UERJ e apenas 30% deles não trabalhavam nem faziam estágio. Desses 70% dos estudantes que trabalhavam ou faziam estágio, apenas 14% trabalhavam menos de 20 horas por semana; 13,6% trabalhavam 40 horas ou mais. Em 2003 foram registrados cerca de 3.500 estudantes cotistas na UERJ, entre carentes e não carentes. Na UERJ atualmente há cerca de 3 mil estudantes com renda familiar *per capita* inferior a R\$300,00 mensais. São estudantes oriundos de classes populares, muitas vezes os primeiros a terem a chance de cursar o ensino superior na família; são a estes estudantes que o PROINICIAR se destina.

O programa elenca uma série de carências vividas pela UERJ que envolvem uma melhor implementação do Sistema de Cotas no ambiente universitário como: laboratórios de informática, com acesso à Internet, para estudo e pesquisa, em todos os *campi*; ampliação e modernização do acervo, além da ampliação do horário de funcionamento das bibliotecas, em todos os *campi*; restaurante universitário (ticket-alimentação); vale-transporte (transporte *inter-campi*); material de uso pessoal e específico para alunos de determinados cursos, como Odontologia, Medicina, Desenho Industrial, Geografia. Também estão listadas outras necessidades importantes como, a oferta de bolsas de estudos destinadas a todos os estudantes carentes dos dois primeiros períodos. As bolsas têm o objetivo de apoiar o estudante, de modo a garantir-lhe a permanência na Universidade, com aproveitamento, até a colação de grau, viabilizando a transformação da Lei em um efetivo mecanismo de redução das desigualdades sociais. O valor da bolsa atualmente é de R\$190,00 por estudante.

No PROINICIAR estão previstas atividades acadêmicas que devem ser cumpridas pelos estudantes bolsistas, com carga horária de 105 horas semestrais distribuídas em três eixos - atividades instrumentais (módulos de 30 horas de Língua Portuguesa Instrumental, Matemática Instrumental, Língua Estrangeira Instrumental e Informática Instrumental), oficinas, atividades culturais (Cinema ao Meio-dia na UERJ, visitas guiadas a Museus, idas a salas de espetáculos, salas de concertos, teatros e centros culturais, entre outros eventos).

A Coordenadora do PROINICIAR, Professora Márcia Souto Maior<sup>15</sup>, informou que a Universidade tomou a decisão de não fornecer dados a respeito dos estudantes cotistas por motivos éticos e devido a esta decisão não seria possível apresentar maiores informações a respeito do Programa. No entanto, rapidamente, enfocou que as cotas na UERJ estão baseadas no corte sócio-econômico, por isso prefere usar o termo “cota social”, uma vez que delimitou que os estudantes cotistas sejam necessariamente carentes socioeconomicamente em qualquer subgrupo das cotas, ou para afro-descendentes ou para estudantes da escola pública. O Programa se destina ao estudante a todos os estudantes da UERJ, mas, preferencialmente, para o estudante cotista. A Coordenadora reforça a mensagem de que o PROINICIAR é um programa acadêmico legitimado pela comunidade acadêmica da UERJ e não tem cunho assistencial. O que o programa visa é a possibilidade de condições de uma permanência efetiva dos estudantes cotistas no interior da UERJ.

Para a então Reitora Nilcéa Freire (2002), a UERJ teve que enfrentar com maturidade as adversidades surgidas nesta época. Houve um intenso incentivo às atividades de pesquisa, ensino e extensão, com vistas à melhoria da qualidade dos mesmos. Naquela época, instalou-se a preocupação com a evolução das políticas de inclusão, sendo considerado um empenho permanente para a valorização dos quadros discentes.

Na análise dos resultados como indica o vestibular UERJ/2003 (UERJ, 2003a), pode-se observar que, os candidatos que apresentaram níveis mais elevados dos indicadores econômicos diretos e indiretos foram os que tiveram conceitos mais altos. Os cursos com as médias mais baixas em cada disciplina, por vestibular, corresponde aos cursos dos *campi* regionais de São Gonçalo e da Baixada Fluminense. No vestibular estadual apresentam-se 44 cursos com 96% do total com o máximo de pontos mais alto: em 39 deles, esta pontuação ocorre entre os candidatos que ocuparam vagas fora da reserva de vagas para negros e pardos e, cinco deles, entre candidatos que ocuparam tais reservas. Dos 46 cursos analisados, o SADE apresenta 43 com o mínimo de pontos mais baixos. Desses 22, esta pontuação mínima ocorreu entre os candidatos que ocuparam vagas da reserva para negros e pardos. Vale ressaltar que, tanto para autodeclarados, quanto para não declarados, 10% dos candidatos do SADE e 49% do Estadual foram classificados por pontuação e, assim, seriam classificados independentemente da existência da reserva de vagas e foram efetivamente beneficiados pela reserva para a rede pública 34% do total de candidatos classificados; já pela reserva para

---

<sup>15</sup> Conversa realizada por telefone, no Rio de Janeiro, em 08 nov. 2005.

negros e pardos, foram beneficiados apenas 7% do total de candidatos classificados. O quadro 3, a seguir, detalha estas informações:

TIPO DE CLASSIFICAÇÃO		VESTIBULAR UERJ 2003		
		ESTADUAL	SADE	TOTAL
		(vagas previstas = 2.485) (vagas ocupadas = 2.765)	(vagas previstas = 2.485) (vagas ocupadas = 2.144)	(vagas previstas = 4.970) (vagas ocupadas = 4.909)
AUTODECLARADOS	PONTUAÇÃO	13,04	4,07	17,11
	RESERVA NEGROS / PARDOS	6,76	0,00	6,76
	RESERVA SADE	-	16,24	16,24
	TOTAL	19,80	20,31	40,11
NÃO DECLARADOS	PONTUAÇÃO	36,52	5,85	42,37
	RESERVA SADE	-	17,52	17,52
	TOTAL	36,52	23,37	59,89
TOTAL		56,33	43,67	100,00

Fonte: Vestibular UERJ/2003: relatório analítico, p. 30 (UERJ, 2003a). Sob orientação da Lei Estadual n. 3.708/01.

Quadro 3: Distribuição percentual do total de vagas ocupadas na reclassificação

Algumas características podem indicar o perfil do candidato da UERJ (UERJ, 2003a). Dos 4.909 candidatos classificados, 54% são mulheres e 46% são homens. Em relação à percepção da cor (refere-se à pergunta do questionário de informações sócio-culturais, diversa da autodeclaração exigida para concorrer à reserva de vagas para negros e pardos), no SADE foram encontradas para as respostas “negra” e “parda”, 52% das respostas. Mais alto do que os 40% previsto pela legislação, que versa sobre este assunto; isso pode significar que parte dos que se percebem como negros ou pardos optaram por não concorrer a esta reserva. Os cursos com mais de 60% para a resposta “branca” foram: Artes, Desenho Industrial, Engenharia Mecânica - Rio, Engenharia Mecânica Nova Friburgo, Estatística, Jornalismo e Odontologia. Dos candidatos, 63% têm origem no município do Rio de Janeiro. Grande parte deles vive com os pais, 72% no Estadual e 62% no SADE dos mesmos possui casa própria, enquanto 50% dos candidatos afirmaram não ter qualquer tipo de renda. Do vestibular estadual, 66% dos candidatos nunca trabalharam e 58% no SADE já trabalharam ou trabalham. Outro dado interessante é que 74% deles não contribuem financeiramente para a renda familiar. Quanto à escolaridade dos pais, foi verificado que, no Estadual, houve uma distribuição de 50% para o nível superior e 50% para os níveis fundamental e médio;

enquanto no SADE o percentual aos níveis fundamental e médio é acima de 75%. Praticamente, todos os candidatos sabem usar o computador, no entanto, 74% no Estadual têm este objeto em casa, no SADE somente 43% possuem um computador em seus lares. Outro dado relevante, é a análise quanto às diferenças nas médias entre os candidatos do Estadual, que demonstraram ser mais elevadas do que as do SADE, bem como as dos não declarados são mais elevadas do que as dos autodeclarados.

No caso da reserva para autodeclarados negros ou pardos, a reserva prevê a cota de 40% do total de vagas por curso/turno/semestre e, para atender a esta legislação, os procedimentos adotados pela referida universidade foram os seguintes:

1. Somar o número de vagas oferecidas no vestibular estadual e no vestibular SADE por curso/turno/semestre para obter o número total de vagas por curso/turno/semestre;
2. Calcular o correspondente a 40% do total obtido, ou seja, o número de vagas que, pela legislação, deveriam ser ocupadas por autodeclarados negros e pardos;
3. Verificar o quantitativo desses sujeitos dentre os classificados no vestibular SADE; caso esse quantitativo fosse igual ou maior do que os 40% previstos pela legislação, consideraria atendida a reserva;
4. Caso fosse menor, verificaria o quantitativo de autodeclarados negros e pardos dentre os classificados em vagas no vestibular estadual e, se ainda necessário fosse, dentre os habilitados, até preencher a cota e considerar a reserva atendida.

Vale ressaltar que a soma de vagas destinadas à reserva para alunos autodeclarados negros e pardos foi de 1999 do total de vagas (UERJ, 2003a). Em três cursos, as cotas destinadas a autodeclarados negros e pardos não foram cumpridas, devido a problemas operacionais já na etapa de classificação, os cursos de Engenharia Mecânica – Nova Friburgo, Estatística e Matemática – Baixada Fluminense, têm percentuais menores do que 40% do previsto. Isso pode ser percebido no quadro 4:

VESTIBULAR UERJ 2003			
Percentagem de candidatos beneficiados pelas reservas*			
77,78	Desenho Industrial	40,22	Psicologia
69,57	Medicina	39,20	Física
62,50	Engenharia Química	39,00	Filosofia
60,87	Nutrição	37,50	C. Contábeis
60,00	C. Biológicas – RIO	37,50	Química
55,83	Administração	35,28	Pedagogia – RIO
55,00	Informática	33,75	Letras – SGO
53,33	Engenharia Mecânica - RIO	33,50	Matemática – RIO
52,50	Jornalismo	33,33	Serviço Social
52,30	Direito	32,50	Oceanografia
51,67	Odontologia	32,00	Engenharia de Produção – RES
50,00	C. Sociais	31,67	Pedagogia – SGO
50,00	Enfermagem	29,29	Geografia – SGO
48,65	Engenharia Elétrica	27,50	C. Biológicas – SGO
47,50	Engenharia Civil	25,00	História – SGO
47,50	Relações Públicas	25,00	Matemática – SGO
47,00	Artes	23,33	Geologia
45,71	C. Econômicas	22,50	Pedagogia I - BFL
45,00	Educação Física	17,50	Engenharia Cartográfica
44,00	Geografia – RIO	16,25	Engenharia Mecânica – IPRJ
44,00	História – RIO	12,50	Pedagogia II – BFL
43,33	Engenharia de Produção - RIO	8,13	Estatística
41,72	Letras – RIO	0,00	Matemática – BFL

(\*) Lei 3.524/2000 e Lei 3.708/2001

Fonte: Vestibular UERJ/2003 (UERJ, 2003a)

Quadro 4: Percentagem de candidatos beneficiados pelas reservas

No mesmo ano, a UERJ, por meio de seus órgãos internos, se movimentou para rever os percentuais de reserva de vagas destinadas a cada reserva, bem como aos grupos beneficiados pelas mesmas. Isso se deu devido à implantação da legislação anterior, efetivada via seleção vestibular 2003 que gerou, tanto na sociedade, como na instituição, debates intensos. Outro fator a ser considerado foi o significativo número de alunos que obtiveram pontuação necessária para serem aprovados, mas não foram classificados na totalização final, devido ao quantitativo considerado no preenchimento das vagas para os alunos cotistas. Muitos desses alunos entraram com processo na justiça comum, requerendo o direito de ingressar nos cursos da UERJ, uma vez que obtiveram a pontuação para tanto, estes processos estão sendo verificados pelo Departamento Jurídico da Universidade (DJUR).

Tal debate adentrou o ambiente universitário e os diversos segmentos da comunidade acadêmica que se posicionaram no sentido de construir propostas que alterassem as legislações anteriores referentes às reservas de vagas. Assim, em 04 setembro do ano de 2003, foi promulgada a Lei n. 4.151 (Anexo E), na gestão de Rosinha Matheus (PMDB) que institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais do

Rio de Janeiro. Nessa ocasião, ficou definido para as universidades públicas estaduais estabelecerem cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes: oriundos da rede pública de ensino; negros; pessoas com deficiência — nos termos da legislação em vigor; e integrantes de minorias étnicas.

De acordo com o texto da lei acima, ficou estabelecido por estudante carente como sendo aquele assim definido pela universidade pública estadual, que deverá levar em consideração o nível sócio-econômico do candidato e disciplinar como se fará a prova dessa condição, valendo-se, para tanto, dos indicadores sócio-econômicos utilizados por órgãos públicos oficiais. Também se compreendeu por aluno oriundo da rede pública de ensino, como sendo aquele que tenha cursado integralmente todas as séries do 2º ciclo do ensino fundamental em escolas públicas de todo o território nacional e, ainda, todas as séries do ensino médio em escolas públicas municipais, estaduais ou federais situadas no estado do Rio de Janeiro. Fora estabelecido que o Estado proveria os recursos financeiros necessários à implementação imediata, pelas universidades públicas estaduais, de programa de apoio visando resultados satisfatórios nas atividades acadêmicas de graduação dos estudantes beneficiados por esta lei, bem como sua permanência na instituição. A Lei estadual inovou ao destinar percentuais diferenciados das anteriores, sendo que as universidades públicas estaduais estabelecem vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo de 45% (quarenta e cinco por cento), distribuído da seguinte forma: 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% (vinte por cento) para negros; e 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de minorias étnicas. Tal lei entrou em vigor já para estabelecer as normas dos vestibulares posteriores a 2003 e revogando especialmente as Leis 3.524, de 28 de dezembro de 2000, 3.708, de 09 de novembro de 2001 e 4.061, de 02 de janeiro de 2003. Esta lei cuidou de extinguir o termo pardo, tão polêmico na lei 3.708/2001 e introduziu somente aqueles que se autodeclararem negros serão beneficiados.

Cabe ressaltar que o ano de 2003 foi marcado por um movimento de paralisação dos docentes e servidores da UERJ os quais reivindicavam junto ao Governo Estadual reajuste salarial e melhores condições de trabalho, tal fato alterou o calendário do ano letivo. Com isso, o segundo semestre letivo teve seu término ao final de fevereiro de 2004.

Posso concluir que a descontinuidade político e administrativa no campo educacional fluminense a que me referi neste estudo demonstra diferentes marcas que se alternavam de



acordo com os agentes políticos e sua filiação partidária. De tendências utilitaristas, tecnocratas, centralizadoras, disciplinares e economicistas, até perspectivas mais democráticas e progressistas estão presentes neste cenário. A alternância de concepções traz para o ambiente da UERJ, um percurso bastante sinuoso. Sua “gênese”, a primeira UDF-1935 não deixou muitos legados para a sua sucessora UDF-1950.

Mesmo tendo passado por gestões marcadamente vinculadas ao regime militar autoritário e priorizando a expansão patrimonial em detrimento da produção do conhecimento e o desenvolvimento da pesquisa, a UERJ consegue demarcar um caráter democratizante, uma vez que se volta para formar o aluno trabalhador. Outro dado interessante é que, a partir de meados dos anos 1980, esta instituição volta-se para seu entorno e promove um perfil de extensão universitária capaz de agregar a diversidade identitária e cultural do povo que a cerca. Estes fatos fazem perceber uma abertura de um caminho para a política de inclusão efetivada pelas cotas em 2003. No entanto, é fato que sua autonomia é flexionada para atender às demandas dos poderes então vigentes.

O advento das cotas não surgiu no interior dessa universidade, este foi o resultado da mobilização de grupos até então marginalizados do ensino superior, como os movimentos EDUCAFRO e PVNC, bem como de uma demanda política acionada pelo poder executivo do Estado do Rio de Janeiro. Efetivamente, pode-se dizer que não há relação direta entre a trajetória da UERJ e a inclusão das medidas legais a respeito da reserva de vagas para negros e pardos. No entanto, não podemos negar que Anísio Teixeira, por ocasião da implantação da primeira UDF, demarcou naquela universidade um cunho democrático e voltado para as camadas mais populares da sociedade. Este viés foi quebrado na criação da UDF em 1950 e nas gestões vinculadas aos governos autoritários, mas o perfil democratizante inaugurado por Teixeira, mesmo que não oficializado na sucessora UDF, afluía sob a forma de oferta do ensino noturno, de projetos de extensão voltados para a diversidade identitária e cultural do povo fluminense, da implantação de programas como as Políticas da Cor e o Laboratório de Políticas Públicas, da regionalização dos *campi*, entre outras marcas que demonstram uma UERJ cada vez mais próxima das camadas populares, sendo este fato concretizado pela implantação das cotas.

As Leis de reserva de vagas, mesmo que não derivadas de debates internos na UERJ, tiveram as suas determinações legais acolhidas, no sentido de receber os estudantes advindos destas reservas. É certo que depoimentos de membros desta instituição destacaram os

desafios de acolher alunos carentes (social, cultural e economicamente) em um ambiente sem tradição neste aspecto. Tal experiência está sendo vivenciada no sentido de garantir não só o acesso, como também, a permanência desses sujeitos no contexto universitário.

Resumo dos Projetos e Leis relativos à Reserva de vagas nas Universidades Fluminenses Tramitados na Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro:

- Projeto de Lei nº 86/99 apresentado pelo Deputado Carlos Minc (Partido Verde - PV), dispõe sobre vagas suplementares para segmentos etnoraciais discriminados historicamente e para carentes. (Não Aprovado);
- Projeto de Lei nº 1258/2000 apresentado pelo Deputado Edmilson Valentim (Partido Comunista do Brasil-PCdoB), dispõe sobre reserva de vagas para alunos da rede pública de ensino. (Não Aprovado).
- Projeto de Lei nº 1653/2000 apresentado pelo Governador Antony Garotinho (Partido Democrático Trabalhador - PDT/ Partido Socialista Brasileiro –PSB/Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB) dispõe sobre reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas. (Aprovado). O Projeto tornou-se a Lei nº 3524/2000 (Anexo A).
- Projeto de Lei nº 2490/2001 apresentado pelo Deputado José Amorim (Partido Progressista Brasileiro - PPB) dispõe sobre cotas para negros e pardos nas universidades fluminenses e estabelecendo cota mínima de 40% para as populações negras e pardas. (Aprovado – Anexo B). O Projeto tornou-se a Lei nº 3.708/2001 (Anexo C). O deputado está atualmente sem mandato e o Projeto não encontrou dificuldades para ser aprovado, tendo apoio de diferentes setores da sociedade.
- Decreto Lei nº 30.766 de 05 de março de 2002 o Governador Antony Garotinho (PMDB) regulamenta o sistema de cotas para negros e pardos no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Norte Fluminense. (Anexo D).
- Lei nº 4151/2003 assinada pela Governadora Rosinha Garotinho (PMDB) institui uma nova lei de cotas para acesso nas universidades públicas estaduais modificando o percentual de distribuição das cotas, bem como incluindo o termo estudante carente e considerando o nível sócio-econômico dos candidatos. (Anexo E). Informações extraídas da página: <http://www.alerj.rj.gov.br>.

### **1.7.2 - Estudo do rendimento dos cotistas: primeiras impressões da UERJ**

O estudo divulgado por Villardi (2004), Sub-reitora de graduação da UERJ, e encaminhado ao Conselho Superior de Ensino e Extensão da UERJ, denominado “Acesso à Universidade por meio de ações afirmativas: estudo da situação dos estudantes com matrícula em 2003 e 2004”, apresentou dados relativos aos estudantes com ingresso em 2003 contendo dois segmentos de análise: o primeiro, apresentando os dados referentes ao ingresso e o segundo, relativos ao desempenho dos mesmos. Para interesse do estudo exposto, foco meu olhar sobre os dados referentes aos estudantes cotistas de 2003 analisados no documento acima.

O documento divulgado propõe auxiliar as discussões e decisões futuras acerca dos mecanismos de ingresso, com o foco naqueles que ingressaram a partir da adoção de políticas afirmativas. Dessa forma, os estudos referentes a estudantes com ingresso em 2003 trabalham com quatro grupos distintos de estudantes, sendo estes: 1) Vestibular Estadual 2003 – cotistas e não cotistas; 2) SADE 2003 – cotistas e não cotistas.

Conforme revela Villardi (2004, p. 5), no vestibular SADE todos eram cotistas, ou seja, estudantes de rede pública. No entanto, a denominação “cotista” remete-se a estudantes negros levando a três grupos de cotistas: 1) Negros ingressando pelo vestibular estadual (cotistas); 2) Negros estudantes de rede pública, ingressando pelo SADE (cotistas); 3) Estudantes de outras etnias, ingressando pelo SADE (não cotistas).

A análise advinda do referido documento demonstrou que o desempenho dos estudantes cotistas de 2003 não foi superior ao dos demais estudantes da UERJ. Os dados foram colhidos no Sistema Acadêmico da Graduação (SAG/UERJ), sistema da DINFO que acompanha a vida acadêmica de estudantes de graduação. Outro ponto a ser considerado refere-se aos cálculos que foram realizados tendo como base cada estudante, ou o número de inscrições em disciplinas e agrupadas por curso e por Centro Setorial.

Nas análises feitas apenas por meio do coeficiente de rendimento e na Universidade como um todo, os dados mostraram um desempenho bastante semelhante entre cotistas e não cotistas. Notou-se que os não cotistas apresentaram maiores índices de reprovação por frequência abandonando a disciplina diante das dificuldades, fato este não ocorrido entre os cotistas que buscaram obter maior aproveitamento dos cursos (VILLARDI, 2004, p. 9).

As diferenças puderam ser percebidas ao avaliar os níveis de reprovação por nota, computada a totalidade de inscrições em disciplinas. Agrupando as análises por Centro Setorial, os dados informam o seguinte:

No Centro de Educação e Humanidades (CEH), os estudantes das vagas reservadas responderam por mais de 2/3 (68,48%) de todas as reprovações por nota em turmas-disciplinas, embora por apenas 38,66% das reprovações por frequência (VILLARDI, p. 11).

No Centro Biomédico (CBI), os cotistas foram responsáveis pelos “piores resultados” (*Op. cit.*, p. 12). No caso, a reprovação por nota entre esses equivale a mais do quádruplo do mesmo tipo de reprovação entre os não-cotistas.

No Centro de Ciências Sociais (CCS), os cotistas tiveram índices de reprovação semelhante aos do CEH, respondendo por 63,63% das reprovações por nota e por apenas 38,07% das reprovações por frequência (*Op. cit.*, p. 13).

O Centro de Tecnologia e Ciências (CTC) apresentou uma maior diferenciação dos demais centros. Os cotistas são os que demonstram, simultaneamente, os “piores resultados” (*Op. cit.*, p. 14). No caso, os índices de reprovação por nota são mais do dobro do CBI, ultrapassando 20% de todas as disciplinas em que todos os alunos desse centro se inscreveram, bem como as menores diferenças em relação aos não cotistas. O quadro 5, a seguir, demonstra os dados acima com maior visibilidade:

<b>CEH</b>	<b>Frequência</b>	<b>Nota</b>
Cotista	9,63%	4,28%
Não Cotista	15,27%	1,97%
<b>CBI</b>	<b>Frequência</b>	<b>Nota</b>
Cotista	4,65 %	8,21%
Não Cotista	11,04 %	1,84%
<b>CCS</b>	<b>Frequência</b>	<b>Nota</b>
Cotista	9,75%	7,81%
Não Cotista	15,86%	4,46%
<b>CTC</b>	<b>Frequência</b>	<b>Nota</b>
Cotista	13,02%	21,76%
Não Cotista	17,31%	15,42%

Fonte: Villardi (2004, p. 11-14).

Quadro 5: Frequência e nota dos estudantes de 2003 por Centro de Estudo

Conforme indicou Villardi (2004), o CTC aglutina um conjunto expressivo de cursos nos quais os estudantes, tradicionalmente, ingressam com índices de pontuação menos expressivos; também na área da tecnologia, as dificuldades trazidas do ensino médio se evidenciam. Villardi (2004, p. 16) comenta que um número significativo de históricos

escolares da rede pública estadual atestava a aprovação sem nota, seguida da sigla “SP”, sem professor.

Alerta ainda a sub-reitora para o fato de que, em números absolutos, ocorreu uma reprovação em torno de 35% das inscrições, significando, só no CTC, algo aproximado a 1.100 vagas em disciplinas a mais no próximo período. Para a sub-reitora, isso indicou uma quantidade que tende a se acumular com o decorrer dos períodos, tornando, em médio prazo, inviável a oferta de cursos de graduação nos moldes atuais, como escreve abaixo:

*O modelo de oferta de graduação que temos utilizado até aqui – no qual supõe que cada estudante curse uma única vez (ou pouquíssimo mais que isso) cada uma das disciplinas de sua grade curricular -, o qual se traduz numa matriz de financiamento que temos adotado, pode se mostrar ineficaz e inviável (2004, p. 15).*

Para Villardi (2004), há uma necessidade urgente de uma discussão em torno dos procedimentos a serem adotados pela UERJ. Os dados demonstraram que os alunos cotistas com ingresso em 2003 são capazes de concluir seu curso, desde que lhes sejam dadas condições mínimas de estudo e de sobrevivência. Estes são estudantes que trazem uma bagagem acadêmica restrita, no entanto, buscam compensá-la com profunda vontade de aprender. Estes, também, têm acesso restrito ao material didático, a livros e a Internet, instrumentos necessários para a realização de um curso de graduação e cabe à Instituição disponibilizá-los.

Simultaneamente, a possibilidade de recebimento de verbas para apoio aos estudantes é escassa, com poucos investimentos do Estado na Instituição. Para Villardi (2004, p. 16), há que se estabelecer um parâmetro para viabilizar, institucionalmente, a função de formar estudantes com este novo perfil, com a qualidade a que estes e os demais têm direito. Para tanto, a sub-reitora afirmou que as políticas de ação afirmativa devem atuar diante de um tripé de ações, sendo essas “políticas de investimento efetivo na qualidade da educação básica, políticas de acesso, e políticas de permanência”. Ressalta-se a necessidade de se questionar como continuar procedendo ao processo seletivo da UERJ, sem se considerar o perfil do estudante que está recebendo e, com os recursos disponíveis na atualidade, por isso Villardi comenta que:

*É viável, ou seja, temos condições de arcar com o ingresso anual de quase 2.500 estudantes com renda per capita familiar inferior a R\$ 300,00 [...] É viável arcar com níveis médios de reprovação equivalente ao dobro do que temos até aqui? [...] Como evitar o ingresso de estudantes com este padrão de desempenho, principalmente, em Matemática e Física? [...] Que tipo de ação poderemos empreender, a fim de atender minimamente, aos estudantes que vêm entrando, sem que haja qualquer sinalização de recursos suplementares para fazer face às suas necessidades? Novas modalidades de bolsa, como a bolsa-trabalho, por exemplo, como há em outras universidades públicas, poderiam vir a serem adotadas? (2004, p. 17).*

No estudo realizado, a sub-reitora traçou algumas carências institucionais que necessitam ser ultrapassadas, como a abertura de laboratórios de informática com acesso à Internet, a ampliação e modernização do acervo, bem como a extensão do horário de funcionamento da biblioteca; abertura de um restaurante universitário, vale-transporte e transporte *inter-campi*, alojamento e outros pontos. Para os estudantes foram requeridas, especificamente, bolsas de estudo para estudantes carentes nos dois períodos (como é realizado pelo projeto PROINICIAR); também seria necessário maior aporte orçamentário para complementar o aumento de bolsas para alunos de graduação a partir do terceiro período.

Villardi (2004, p. 18) revelou que, atualmente, verifica-se a presença de estudantes sem bolsa, sem condições de frequência, de alimentação e de estudo. Para ela, por mais justa e relevante que seja, a legislação promotora de políticas afirmativas com reserva de vagas se constitui em um golpe contra a autonomia universitária que a UERJ aceitou por reconhecer sua relevância. No entanto, a autora reflete que a lei que cria o acesso deveria dar suporte para a permanência dos estudantes beneficiados pela reserva.

Almeida<sup>16</sup> e Villardi (2004) ressaltam que os dados presentes no estudo realizado pela sub-reitora comprovam que os estudantes da UERJ têm plenas condições de sucesso, embora lhes falte apoio financeiro. A Reitoria tem demonstrado uma efetiva política de inclusão, acompanhando a vida acadêmica desses estudantes, desta forma, procurando criar espaços de estudo dentro da UERJ, além de suporte pessoal para seus alunos.

Em recente crítica ao estudo realizado por Villardi (2004), Ventura (2004) militante do PVNC, nota que dados trazidos pelo referido documento contradizem outra pesquisa realizada em 2003 (CARVALHAES, 2003). Ventura (2004) alerta que os estudos realizados por Villardi (2004) poderiam depreciar o sistema de cotas e considerou de forma equivocada que, entre as principais causas do abandono nas disciplinas pelos não-cotistas, estaria a

---

<sup>16</sup> Nival Nunes Almeida é o atual Reitor da UERJ.

incompatibilidade de horários, não abordando a mesma hipótese para os estudantes cotistas. Ventura comenta que, enquanto um não-cotista tem dificuldade de administrar seu horário por fazer cursos de línguas, informática, academia de ginástica, um aluno cotista tem dificuldade de se manter na Universidade ao mesmo tempo em que trabalha.

Carvalhaes (2003) publicou o resultado de um levantamento feito a partir dos primeiros resultados dos estudantes cotistas na UERJ. Os resultados divulgados quebram alguns dos mitos relacionados às cotas, ou seja os estudantes oriundos das cotas de escolas públicas teriam desempenho abaixo dos demais calouros. Carvalhaes comprovou que no primeiro semestre de 2003, os cotistas tiveram um percentual de evasão escolar menor do que os demais e um desempenho acadêmico igual ou maior, com exceção da área de tecnologias. Como exemplo disso, expõe que os gráficos demonstram que o aproveitamento dos cotistas chegou a superar as expectativas em algumas áreas como no curso de Relações Públicas onde 100% dos estudantes cotistas foram aprovados em todas as disciplinas e em Enfermagem todos os beneficiários das cotas raciais foram aprovados.

Outro fato apresentado foi, com relação à evasão, que os cotistas também surpreenderam: como nos cursos de Odontologia e Engenharia Mecânica, não houve evasão desses estudantes, enquanto que calouros da rede estadual tiveram um índice respectivamente de 23% e 21%. Na FEBF, o desempenho acadêmico foi quase o mesmo de todos os calouros, e ninguém foi reprovado. Em São Gonçalo, na FFP, 100% dos cotistas foram aprovados em todas as disciplinas e somente 88% dos calouros do vestibular estadual alcançaram o mesmo desempenho. O professor também destaca que os cursos de Serviço Social e Filosofia que evidenciaram o maior índice de evasão dos estudantes de cotas raciais, que abandonaram estes cursos.

Ventura (2004) considera que a UERJ deve se preocupar com uma estratégia de permanência séria e comprometida para os estudantes cotistas e isso se daria desde a utilização de critérios mais justos para avaliação dos mesmos até ações reais, capazes de dissipar as diferenças sociais e étnico-raciais em seu ambiente.

### **1.8 - O debate em torno da reforma universitária na atualidade: as cotas como móvel da reforma**

A proposta de reforma da educação superior teve início com a implantação de um Grupo de Executivo da Reforma Universitária em 2004. O Ministério da Educação (MEC) procurou desenvolver a proposta com a colaboração de cerca de 200 instituições, comunidade

acadêmica e científica, de entidades de empresários e de trabalhadores e de movimentos sociais e urbanos e do campo. De 2004 até os dias de hoje, foram elaborados dois anteprojetos de lei, o primeiro publicado em dezembro de 2004 e o segundo em julho de 2005, na gestão do então Ministro Tarso Genro. Atualmente, o MEC é representado pelo Ministro Fernando Haddad que acompanha o andamento das discussões em torno desse último anteprojeto na Casa Civil. Para Haddad (2005) a crise política vivida pelo governo brasileiro, desde junho de 2005 impôs um outro ritmo para a tramitação da proposta no Congresso Nacional.

O ex-ministro da educação Tarso Genro (2005 b) ressalta a necessidade de pensar o ensino superior em conexão com os grandes dilemas que deverão ser superados pelo Brasil nos próximos anos, como a superação das desigualdades e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável. As instituições são convocadas a interagir com as vocações e as culturas regionais repartindo o saber e a tecnologia com toda a sociedade. O grande desafio instalado é o de construir um sistema de educação superior capaz de realizar um equilíbrio entre a qualidade acadêmica e o compromisso social. Para Genro (2005b) sem a combinação desses objetivos institucionais, a universidade perderia sua identidade originária como uma instituição social estratégica para o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico comprometida com o projeto de uma sociedade mais justa.

Tarso Genro (2005a) aborda que a intenção foi de elaborar um projeto de reforma numa formação sócio-econômica determinada – o Brasil – e em um contexto histórico denominado de globalização financeira totalmente avesso, não somente à afirmação das funções públicas do Estado, como também a tudo o que remeta para a igualdade, justiça social e solidariedade. Hoje, estas categorias são substituídas por outras que evocam a ideologia da naturalização das desigualdades, o dogma da eficácia absoluta do mercado e a culpabilização dos ineptos. Genro afirma que a crise do ensino superior no “primeiro mundo” está refletida na estratégia definida pelo Conselho Superior Europeu de Lisboa de março de 2002. O ex-ministro expõe a necessidade de pensar a reforma universitária no contexto de um novo modelo de desenvolvimento. Um modelo que combine a estabilidade macroeconômica com políticas públicas corajosas e ousadas de grande abrangência histórica e social.

### **1.8.1 - O contexto e a crise da Universidade**

Neves (1992) aborda sobre o colapso da universidade por falta de rumos, de recursos, de legitimidade, por ser caracterizada por elitista, ineficiente e indiferente à realidade



brasileira. O autor ressalta a respeito de uma crise de identidade da universidade no Brasil, particularmente, a pública e, especificamente, as componentes do sistema federal.

Em 2002, a II Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas, realizada em Porto Alegre, trouxe para a discussão o debate em torno da universidade e os novos tempos, tempos esses de globalização para alguns e de mundialização para outros. Movimentos que ultrapassam os muros das universidades e seguem além das fronteiras dos países. Entre os pontos enfocados estavam as questões advindas das demandas do cotidiano das instituições, sendo estas a respeito das vagas para universidades públicas, da abertura da mesma para a sociedade, a relevância do avanço científico e desenvolvimento da pesquisa, uma maior atenção às dificuldades de recursos financeiros e a renovação de projetos acadêmicos. Naquela ocasião, foi apontado como sendo um dos principais desafios da universidade, a inserção dos jovens das classes menos favorecidas em seu contexto. Isso se concretizaria, tanto no âmbito das instituições públicas, como no das instituições privadas. Cabe, também, garantir não só o acesso, assim como, a permanência efetiva desses sujeitos neste ambiente.

Em recente encontro para discussão da Reforma Universitária promovida pelo MEC, Santos (2004) denunciou a crise vivida pela universidade pública na contemporaneidade e argumentou em favor de uma reforma contra-hegemônica da mesma. Para o autor, a universidade pública passa por três crises interligadas, sendo elas: crise de hegemonia, de legitimidade e institucional.

O foco da discussão incidiu sobre a reforma neoliberal inserida na educação, a qual visa a transnacionalização do mercado de serviços universitários e redução do financiamento público para as universidades públicas. Também se pensa a educação como parte significativa do comércio mundial de serviços, sendo o paradigma institucional substituído pelo paradigma empresarial. Como parceiro importante nesta vertente se encontra o Banco Mundial e seus pensamentos, como as análises contra a escola pública, a educação como uma mercadoria, a liberdade acadêmica vista como um obstáculo à empresarialização da universidade, o uso pedagógico *on line*, a educação superior como mercadoria educacional.

Isso também é evidenciado sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral do Comércio de Serviços (GATS). Esta organização distingue quatro modos de oferta de transnacionalização de serviços universitários mercantis, sendo estes: a) a oferta transfronteiras que ocorre sem que haja o movimento físico do consumidor,

como a educação à distância; b) o consumo estrangeiro que incide sobre o movimento transnacional do consumo e é grande fatia da transnacionalização mercantil da universidade; c) a presença comercial evidenciando a presença do produtor provador e o seu estabelecimento por meio de sucursais no estrangeiro para vender seus serviços, c) a presença de pessoas e a deslocação temporária ao estrangeiro de fornecedores de serviços sediados em um dado país, professores ou pesquisadores (SANTOS, 2004, p.34-36).

Santos considera que o projeto de globalização neoliberal ataca a idéia de um projeto nacional, pois vê o mesmo como um obstáculo ao capitalismo nacional. O ataque abrange as políticas econômicas, sociais e educacionais, sendo parte integrante a universidade pública. Para o mesmo, a última década foi dominada pelo processo de mercantilização e isso se deve a dois fatores: o impacto gerado pelo uso e disseminação de novas tecnologias de informação e, em decorrência disto, enfoques que permitem a extraterritorialidade das universidades por meio das novas tecnologias em instrumentos pedagógicos.

Santos (2004) propõe uma reforma contra-hegemônica da universidade, uma reforma criativa, democrática e emancipatória capaz de enfrentar os efeitos da globalização e da ideologia neoliberal. O autor defende uma globalização contra-hegemônica da universidade como bem público. Esta reforma deve ser capaz de responder às demandas sociais e se basear em uma democracia radical da universidade encerrando uma história de exclusão de grupos sociais e de seus saberes. Também cabe restaurar o papel da universidade pública na definição e resolução coletiva dos problemas sociais que, agora, sejam locais ou regionais.

A globalização contra-hegemônica da universidade como bem público deve ultrapassar dois preceitos: de que a universidade só pode ser reformada pelos universitários e a universidade nunca se auto-reformará. Esta reforma deve ser sustentada por forças sociais interessadas em protagonizá-la, sendo estas; a) a própria universidade pública, hoje um campo social fraturado por interesses contraditórios; b) o Estado nacional sempre e quando optar politicamente pela globalização solidária da universidade; c) os cidadãos individualmente ou coletivamente organizados, em suas redes, interessados em fomentar articulações cooperativas entre a universidade e os interesses sociais que representam (SANTOS, 2004, p. 60).

Outro ponto importante abordado pelo autor se refere à questão da legitimidade. Para Santos (2004), a luta pela legitimidade deve ser parte integrante desta reforma e cinco fatores compõem as áreas de ação da mesma: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia dos saberes, universidade e escola pública. São também consideradas como ações significativas a serem

visualizadas pela universidade, uma maior responsabilidade social da universidade e a decisiva inovação na construção de uma universidade pós-colonial.

Na proposta de uma universidade contra-hegemônica está a necessidade de fortalecer a possibilidade de uma globalização contra-hegemônica baseada em uma reforma institucional pautada na idéia de uma rede nacional de universidade. A construção de uma rede pública de universidades implica na partilha de recursos, equipamentos, a mobilidade de docentes e estudantes, padronização mínima de planos de curso, dos sistemas de avaliação, mas sem eliminar as especificidades sociais e regionais das universidades. Cabe, também, facilitar a adaptação da universidade às transformações que estão ocorrendo na produção do conhecimento, maior integração entre as pós-graduações, os programas de pesquisa, uma nova democratização externa e transparente. Santos considera que a universidade pública está ostracizada pelo seu elitismo e corporativismo e paralisada pela sua incapacidade de se auto-interrogar e se torna alvo fácil dos propósitos do projeto de globalização neoliberal.

### **1.8.2 – A reforma: um processo histórico e político**

Junior e Sgüissardi (2005) realizam um exame das reformas do ensino superior no século XX e neste início do século XXI. Para estes, as mudanças podem ser consideradas como mudanças de ordenamento jurídico-educacionais que promovem as modificações dos projetos políticos para o Brasil, efetivando uma síntese entre interesses nacionais e internacionais.

A nova lei de educação superior ou de “reforma universitária”, cujo anteprojeto se encontra em discussão, busca atualizar e adequar o ensino superior aos novos tempos. Os autores alertam que esta lei não é o começo e nem o término de uma reforma. Esta supõe a existência de outros dispositivos legais antigos ou recentes que prescrevem normas para campos interligados à educação superior entendida como um campo de associação de ensino, pesquisa e extensão. Também são consideradas as suas relações com a sociedade civil, com os interesses do mercado, no qual ocupa lugar de destaque a relação público/privado, ou a contraposição ensino superior como bem público ou bem econômico.

A reforma do ensino superior tem sido enfoque desde o governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), tanto por meio de medidas legislativas, quanto por medidas de restrições severas ao crescimento do setor público federal e de incentivo à expansão do setor privado.

No primeiro biênio do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foram efetivadas medidas legais capazes de dar sustentação ao projeto de lei em discussão, sendo estas:

*a) a Lei n. 10.861, de 14/4/2004, que cria o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINASES) regulamentada pela portaria do Ministério da Educação (MEC) no 2.051, de 9/7/2004; b) lei n. 10.973, de 2/12/2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências; c) Lei n. 11.079, de 30/12/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público/privado (PPP) no âmbito da administração pública; d) Lei n. 11.096, de 13/1/2005, (Medida Provisória –MP n. 213, de 10/09/2004), que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a lei n. 10.891, de 9/7/2004, e dá outras providências (p. 06).*

Os autores traçam seu foco sobre o anteprojeto na versão de 06 de dezembro de 2004<sup>17</sup>, considerando-o como parte de um projeto de transformação do ensino superior. Este processo seria caracterizado por um duplo movimento de alternância entre a valorização das esferas públicas e privadas, ocorrendo ora a restrição de uma e a expansão de outra, ora vice-versa, no entanto, mantendo-se a continuidade no caráter mercantil das instituições de ensino superior gerando significativas conseqüências para a sua autonomia e seu financiamento, bem como para a organização do Sistema Federal da Educação Superior, ou seja, para a sua identidade.

Para Junior e Sgüissardi (2005) a lei deve ser realizada de modo integrado e em decorrência de outras ações que reorganizam o momento histórico vivido pelo Brasil, evidenciando a reestruturação produtiva, a presença do terceiro setor, a nova política econômica, as parcerias público/privado, as inovações tecnológicas, das diretrizes curriculares para a graduação, do paradigma de avaliação, do financiamento do ensino superior e da indução à pesquisa mediante estímulos financeiros, entre outros aspectos.

O Presidente FHC ajustou sua política aos ditames do capital financeiro internacional focando no fortalecimento do capital industrial brasileiro. Apoiou-se nas organizações não-governamentais (ONGs), cujo fortalecimento sempre incentivou e referenciou como interlocutores preferenciais do governo, transferindo deveres do Estado para a sociedade civil. A política de FHC se orientava pela instrumentalidade, a adaptação e o consenso, também pela submissão consentida da ação governamental às agências multilaterais, pela retração de

---

<sup>17</sup> Este anteprojeto ganhou uma nova versão no texto do Anteprojeto de Reforma da Educação superior apresentado pelo MEC, em 29/07/2005.

quase todos os setores das políticas sociais como saúde, educação, reforma agrária, previdência entre outras.

Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a Presidência em 2002 tendo como plataforma eleitoral o pacto social anunciado na *Carta ao povo brasileiro*, e, para os autores, este documento demonstra aproximação com o Pensamento Nacional das Bases Empresariais, o PNBE. Entre os compromissos do “novo governo” estaria a continuidade dos mesmos padrões político-administrativos adotados pelo governo anterior em relação capital financeiro e nenhuma alteração “revolucionária” das estruturas produtiva, fundiária ou industrial, como Junior e Sgüissardi:

*Seriam essas as bases do pacto social da coligação que conduziu Lula à presidência, e que apresentaram sérias conseqüências para a política de ciência, tecnologia e inovação tecnológica e para a esfera educacional, especialmente para a educação superior (2005, p.09).*

Neste cenário, as teses seriam semelhantes às anteriores, como na contraposição estatal/privado, este segundo mais evidenciado para os novos tempos, de que o retorno individual e social com os gastos públicos seria muito menor do que o dos gastos com educação básica, de que a educação superior beneficiaria fundamentalmente às elites, não se prestando à distribuição de renda, à equidade e à justiça social, entre outras que parecem ser defendidas por meio dos dispositivos legais promulgados recentemente.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) (MEC, 2005) foi criado em 2004 pelo Governo Federal e institucionalizado pela Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Instituído pelo Ministério da Educação, é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

A Lei n. 11.096/2005 determina que a bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar *per capita* não ultrapasse o valor de até 1 ½ (um e meio) salário-mínimo. As bolsas parciais serão concedidas a não-portadores de diploma de curso superior cuja renda *per capita* tenha um limite de até 3 (três) salários-mínimos. Os critérios de distribuição serão definidos pelo MEC. A bolsa é destinada ao estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral. Também é destinada ao portador de deficiência, ao professor da rede pública de ensino, para os cursos de

licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica. A pré-seleção dos candidatos a serem beneficiados pelo PROUNI é realizada por intermédio dos resultados e do perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou demais critérios a serem definidos pelo MEC. Na etapa final, a seleção ocorre via instituição de ensino superior conforme os seus próprios critérios.

Para fazer parte do PROUNI, as instituições, tanto com fins lucrativos, quanto sem fins lucrativos, deverão assinar um termo de adesão e deverão cumprir determinadas especificações que constam na Lei 11.096/2005. Esta legislação determina a proporção de bolsas oferecidas por curso, turno e unidade, percentual de bolsas destinadas à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior para portadores de deficiência ou autodeclarados indígenas e negros, sendo que este percentual deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou negros, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto de Geografia e Estatísticas (IBGE).

Como incentivo à participação ao PROUNI o Governo viabiliza a isenção de alguns tributos àquelas instituições que aderiram ao Programa. Entre os impostos estão: o Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. Também terão prioridade na distribuição dos recursos disponíveis no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, as instituições de direito privado que aderirem ao PROUNI ou aderiram às regras de seleção de estudantes bolsistas conforme art. 11 desta lei.

Para o MEC, o PROUNI é o maior programa de bolsas de estudo da história da educação brasileira. Este possibilita o acesso de muitos jovens de baixa renda a curso de graduação e seqüenciais de formação específica, por meio da concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais, em instituições privadas de educação superior. Conforme indicam os dados advindos do PROUNI em seu primeiro processo seletivo, este ofereceu 112 mil bolsas integrais e parciais em 1.142 instituições de ensino superior em todo o país, e para os próximos quatro anos estão estimados mais 400 mil novas bolsas de estudo.

Nesta perspectiva, o PROUNI viabiliza as ações governamentais voltadas para a democratização do acesso ao ensino superior, estimulando, com isso, o processo de inclusão social e geração de trabalho e renda aos jovens no Brasil. O PROUNI, juntamente com a criação de nove universidades federais e 36 novos *campi*, ampliam o número de vagas no

ensino superior, interioriza a educação pública e gratuita e combate as desigualdades regionais.

No cerne desse programa está, segundo Leher (2004), o aproveitamento de vagas ociosas em universidades particulares para utilização pública. O aproveitamento destas vagas suprirá a grande demanda da população que terminou o ensino médio e indicará uma reserva de vagas para estudantes das minorias étnicas definidas pelo referido programa. O que se institui é uma reconfiguração da ação estatal e uma realocação de verbas do setor privado. Para alguns estudiosos como Leher, isso pode contribuir para o fortalecimento da privatização do ensino superior no país, uma vez que não está em questão a alocação de verbas para atender às demandas das instituições públicas. Esse processo de parceria público/privado, nesta análise, pode indicar uma delegação de responsabilidade pública para a iniciativa privada.

Genro (2005a, p.04) afirma que a realização de uma reforma da educação superior democrática representa uma experiência inédita na histórica republicana brasileira, visto que as duas principais reformas desta educação se deram em períodos autoritários, a Reforma Francisco Campos em 1931 e a Lei n. 5.540 de 1968. O ex-ministro revela que, no governo do Presidente Lula, a reforma universitária foi reinserida na agenda de prioridades nacionais e para tanto, foi instituído um Grupo Executivo de Reforma Universitária, em 2004, desencadeando um processo de reforma com cronograma definido, prevendo um calendário de debates com entidades representativas em torno dos segmentos acadêmicos e sociais. A construção da reforma tem caráter coletivo mediante público e crítico.

O anteprojeto tem provocado reações multipolarizadas por parte de diferentes interlocutores como do setor público federal e estadual, setor privado comunitário-confessional ou privado comercial, entidades científicas ou de classe. Junior e Sgüissardi (2004) indicam que na proposição dos mentores ministeriais, há a intenção do fortalecimento do setor público, como também uma efetiva e necessária regulamentação do setor privado. Ressaltam que é essencial que se garanta a identidade da universidade perdida, sinônimo de autonomia e liberdade de ensino, bem como de qualidade de ensino, pesquisa e extensão, tanto nas instituições públicas como privadas. Também alertam para a necessidade de se fortalecer o setor público e definir normas para políticas públicas de Estado, esclarecendo que a educação superior é um serviço público de responsabilidade do Estado, um bem público e não mercantil.

Genro (2005b) afirma a concepção de educação superior como bem público que cumpre a sua função social por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Para o ex-ministro da Educação, na sociedade contemporânea o conhecimento e o poder se interpenetram em todos os níveis, tanto da esfera pública como do mercado, redefinindo o significado do espaço público. Conforme indica do texto do anteprojeto de lei de 29 de julho de 2005, art. 3º: “A educação superior é um bem público que cumpre sua função social por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (2005, p. 32).

### **1.8.3 - Acesso e política de ação afirmativa**

Um dos focos evidenciados no anteprojeto de lei da educação superior incide sobre a democratização desta educação e a efetivação de políticas de inclusão e políticas de ação afirmativa neste espaço educacional. Santos (2004) revela que a área do acesso é a mais frustrante nas últimas décadas, uma vez que a universidade não conseguiu ser democratizada. O autor aborda que muitos países não atingiram esta democratização devido a fatores de discriminação, sejam eles por raça, sexo, etnia ou outros que continuam a fazer do acesso “uma mistura de mérito e privilégio”. Muitos dos investimentos estrangeiros dirigem sua oferta para alunos advindos de escolas públicas elitistas.

As idéias mestras que abrangem a questão do acesso, em uma perspectiva de contraposição à reforma do Banco Mundial, abordam que cabe à universidade promover parceiras ativas, no domínio pedagógico e científico, com escolas públicas, bem como permanecer gratuita e aos estudantes das classes trabalhadoras devem ser concedidas bolsas de manutenção e não empréstimos.

Santos (2004) expõe que em sociedades pluri-culturais, na quais o racismo, assumido ou não, é um fato, as discriminações raciais ou étnicas devem ser confrontadas com programas de ações afirmativas, visando acesso e acompanhamento, pois, “a discriminação racial ou étnica ocorre em conjugação com a discriminação de classe, mas não pode ser reduzida a esta, deve ser objeto de medidas específicas (p. 69)”. Santos escreve que este tema tem incidido na contraposição do acesso e da meritocracia, mas também em novos temas, como o mérito da reserva de vagas e os obstáculos em aplicar o critério racial em uma sociedade miscigenada. Para o autor, a relevância das políticas afirmativas, no Brasil, é uma resposta à pressão dos movimentos sociais pela democracia, especialmente o movimento negro em sua luta para inserção dos afrodescendentes no ensino superior e no combate ao elitismo social na universidade pública.



Para Genro (2005b, p. 02), a valorização do papel da universidade contrasta com o quadro brasileiro em que o sistema de educação superior enfrenta o maior desafio em termos latino-americanos: o nível de acesso é um dos mais baixos do continente (9% para a faixa etária de 18 a 24 anos). A proporção de estudantes nas instituições públicas reduziu-se drasticamente nos últimos dez anos, representando atualmente menos de um terço do total. A reforma universitária deve afirmar e expandir a universidade pública para as regiões estratégicas e de conhecimento estratégicos. Também deve criar condições para que a universidade impulse a redução das desigualdades regionais, ampliando as oportunidades para estudantes das classes populares.

O anteprojeto apresentado em 29 de julho de 2005, pelo então Ministro Tarso Genro, procura superar a fragmentação atualmente vivida pela educação superior. Como foco de atenção está a necessidade de maior democratização do acesso nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a expansão de vagas no setor público, políticas de inclusão social, aumento da oferta de cursos noturnos e promoção de políticas afirmativas que estabeleçam bases para o ingresso de estudantes oriundos das escolas públicas e os afrodescendentes e indígenas. A adoção destas políticas deve estimular as instituições a efetivá-las dentro de certos parâmetros de referência, como o respeito a sua autonomia acadêmica e as diferentes realidades regionais.

Como explicita Genro, as políticas afirmativas, particularmente nas instituições federais, trata de desenvolver ações que modifiquem um cenário de desigualdade e de desperdícios de talentos. O ex-ministro revela, ainda, que comparando os dados do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais conclui-se que a cor do *campus* é diferente da cor da sociedade: “os brancos na sociedade somam 52,0% e no *campus* 72,9%; os negros da sociedade somam 5,9%, no *campus* 3,6% ; os pardos da sociedade somam 41%, no *campus* 20,5%” (2005 b, p. 06).

No decorrer das discussões em torno da construção do anteprojeto de reforma universitária, três versões marcaram diferentes visões quanto à implantação de políticas de ação afirmativa na educação superior, como demonstra o quadro 6, a seguir:

<b>Primeira versão: dezembro de 2004</b>	<b>Segunda versão: maio de 2005</b>	<b>Terceira versão: julho de 2005</b>
Após a aprovação da lei, já no primeiro vestibular, as universidades federais deveriam reservar 50% do total de vagas para alunos que tivessem cursado o ensino médio em escola pública, respeitada a sub-cota para negros e índios proporcional ao percentual étnico em cada estado. A reserva imediata de vagas valia para a totalidade de cursos e não para cada um de todos os cursos existentes. Assim, poderia haver diferença entre os cursos, desde que 50% do total de vagas da instituição fossem preenchidos por alunos da rede pública. As universidades teriam então dez anos para que a reserva de 50% das vagas atingisse todos os cursos.	Todas as universidades federais tinham até 2015 para preencher 50% das vagas de todos os cursos com alunos que tivessem cursado o ensino médio em escola pública, respeitada a sub-cota de “segmentos étnico-raciais historicamente prejudicados”. Não havia exigência diferenciada para novas instituições ou <i>campi</i> .	Cotas: Novas universidades federais ou novos campi que venham a ser criados, a partir do primeiro semestre de funcionamento, devem dispor de <b>50% das vagas de todos os cursos com alunos que tenham cursado o ensino médio em escola pública</b> , reservando uma sub-cota para afrodescendentes e índios proporcional ao percentual étnico em cada estado. Universidades federais já <b>existentes têm até 2015 para atingir a meta</b> e podem definir o tipo de ação afirmativa ou reserva de vagas que irão adotar.

Fonte: Jornal “O Globo”, 4/09/2005.

#### Quadro 6: Versões para inclusão das cotas na Reforma Universitária

As discussões em torno da implantação das cotas na educação superior estão centradas no prazo estabelecido para a efetivação das mesmas nas instituições de ensino. O prazo para a reserva de vagas é ampliado da primeira versão, designando a reserva imediata, para a terceira versão, dilatando o prazo para até 2015 nas IFES. O texto do anteprojeto de 29 de julho de 2005 afirma este prazo dizendo o seguinte:

*Art. 65 – Subitem 25 – As instituições federais de ensino superior, segundo etapas fixadas em cronograma constantes de seu Plano de Desenvolvimento Institucional, deverão alcançar, sem prejuízo do mérito acadêmico, até 2015, o atendimento pleno dos critérios de proporção de pelo menos 50% (cinquenta por cento), e todos os cursos de graduação, de estudantes egressos integralmente do ensino médio público, respeitada a proporcionalidade regional de afrodescendentes e indígenas, devendo prever em seu PDI o cronograma de implantação (2005, p. 56).*

A nova versão registra genericamente sobre a reserva de vagas e deixa a cargo das instituições federais decidirem como atingirão a meta de 50%. No projeto anterior, esta meta seria alcançada via sistema de cotas. Para o atual Ministro da Educação, Fernando Haddad (2005), o prazo estabelecido para o preenchimento dos 50% das vagas foi resultado de um estudo a respeito do que estava ocorrendo no Parlamento em torno do tema e então foi elaborada a proposta que representava a mais assimilável pelas universidades e que procurasse demonstrar que políticas dessa natureza não comprometem o mérito acadêmico. O anteprojeto avança e confirma a necessidade de se estabelecer medidas que garantam a democratização da educação superior explicitada no Capítulo III de seu texto: “Art. 42: São comuns às instituições federais de ensino superior as seguintes diretrizes: inclusão de grupos sociais étnicos raciais subrepresentados na educação superior” (2005, p. 52).

Outras medidas para a democratização do acesso à educação superior são desenvolvidas no decorrer do anteprojeto, como evidenciado abaixo:

*Art. 52 – As instituições federais de ensino superior deverão formular e implantar, na forma estabelecida em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social (2005, p.51);*

*art. 53 – As medidas de democratização do acesso devem considerar as seguintes premissas, sem prejuízo de outras:*

*§ 1o – Os programas de ação afirmativa e inclusão social deverão considerar promoção das condições acadêmicas de estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afrodescendentes e indígenas (2005, p. 52).*

O anteprojeto traz especificações a respeito de medidas a serem contempladas quanto à assistência estudantil evidenciando a necessidade de complementar as medidas de acesso que possam garantir a permanência dos estudantes e a conclusão de seus cursos na educação superior. Estas ações estão explicitadas no seguinte texto:

*Art. 54 – As medidas de assistência estudantil deverão contemplar, sem prejuízo de outras, a critério do Conselho Superior da instituição:*

*I – Bolsa de fomento à formação acadêmico-científica e à participação em atividades de extensão;*

*II- Moradia e restaurantes estudantis e programas de inclusão digital;*

*III- Auxílio para transporte e assistência à saúde; e*

*IV- Apoio à participação em eventos científicos, culturais e esportivos, bem como de representação estudantil nos colegiados institucionais (2005, p. 52).*

Junior e Sgüissardi (2005) comentam que o anteprojeto é o embrião de uma lei única de reforma de educação superior brasileira, quando esta é um processo contínuo e

contraditório que se inicia no octênio anterior e orienta-se, até o momento, pelo atual governo, pela mesma matriz política e ideológica.

O anteprojeto de 29 de julho de 2005 está na Casa Civil e ainda não entrou em vigor. Para Haddad (2005), este documento já provoca mudanças no ensino superior. Afirma que as instituições que não atendem às novas exigências do projeto, discutido por mais de um ano, já procuram o MEC para se adequarem. O Ministro comenta que depois de ter vencido as resistências do setor privado e do meio acadêmico, o embate se instalou no próprio governo, mais especificamente no âmbito econômico, oferecendo restrições à proposta que vincula parte do orçamento da educação ao ensino superior.

É importante relatar que em 08 de fevereiro de 2006 foi aprovado, em caráter conclusivo na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 73/1999<sup>18</sup> da deputada Nice Lobão (PFL-MA). O Projeto estabelece que as universidades públicas terão de reservar no mínimo 50% das vagas, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Caso não houver recurso para apreciação do Projeto no plenário da Câmara o mesmo será encaminhado para o Senado. Parte dessas vagas destinadas ao sistema de cotas será preenchida por negros e índios, respeitando a proporção dessas populações em cada estado segundo cálculos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conforme indica o Projeto as universidades terão que adotar o sistema de cotas gradativamente, em quatro anos; a cada ano serão destinadas no mínimo 25% do total que a prevê a lei. O Documento ressalta, ainda, que o Governo terá dez anos para fazer a revisão do programa de acesso de estudantes via cotas. Tal Projeto demonstra um avanço significativo nas ações que consolidam as políticas afirmativas como instrumento de democratização do acesso ao ensino superior, bem como incentiva o debate sobre a valorização da escola pública em nosso país.

---

<sup>18</sup> Tal projeto pode ser apreciado no site: <http://www2.camara.gov.br/proposicoes>. Consulta realizada em 09/02/2006.

## **CAPÍTULO 2 - O NEGRO NO RIO DE JANEIRO - MOVIMENTOS EM TORNO DA IDENTIDADE E POLÍTICAS RACIAIS: AS COTAS COMO NOVAS POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO SOCIAL**

Este capítulo busca resgatar o passado do negro no estado do Rio de Janeiro e historicizar o seu presente. Neste percurso, encontram-se as reflexões referentes às tramas tecidas por estes sujeitos no interior dos movimentos criados em torno de seus interesses. Com isso, percorro desde o tempo da escravidão até os nossos dias, buscando trazer à tona aqueles traços que possam nos indicar uma possível relação entre as reivindicações passadas e as conquistas de nossos tempos, no caso deste estudo, à política de ação afirmativa, mais precisamente a implantação de cotas no ensino superior. Influenciada por esta temática, formulo algumas perguntas: como podemos identificar o movimento negro no Rio de Janeiro? Quais os traços marcantes em seu percurso histórico? Em que medida as lutas reivindicadas por esses movimentos foram incorporadas na sociedade? Buscando melhor entender a dinâmica desses movimentos na atualidade, formulo, então, um segundo momento, no qual prossigo e estendo o anterior. Com isso, debruço-me sobre a discussão em torno das políticas afirmativas, seus limites e conquistas, analisando, particularmente, o processo de implantação de políticas afirmativas raciais no ensino superior brasileiro, especificamente, o caso pioneiro da UERJ em 2003. Priorizo o debate em torno das seguintes questões: há uma relação formal entre o movimento negro no Rio de Janeiro e o processo de implantação das cotas raciais na UERJ? Em que medida os movimentos negros influenciaram a adoção de cotas raciais naquela Universidade?

Destaco como objetivo deste estudo melhor entender a trajetória dos movimentos negros do Rio de Janeiro e seu possível vínculo com a adoção das políticas afirmativas raciais na UERJ em 2003, analisando suas marcas, seus sujeitos, suas agendas e agências. A fertilidade desta discussão está em trazer à tona as tensões e desafios que precisam ser enfrentados no interior dos cursos de graduação da UERJ desde 2003.

Estruturei este capítulo da seguinte forma: percorro, inicialmente, um estudo sucinto a respeito dos estudos sobre os negros no Brasil, ressaltando suas principais vertentes teóricas, bem como o viés assumido atualmente em nosso país. Também discuto a respeito do processo de construção da(s) identidade(s) negra(s) na contemporaneidade. Em seguida,

passo a esboçar a trajetória do movimento negro no estado do Rio de Janeiro, desde o período da escravidão, até os dias de hoje. Caracterizo, em terceiro lugar, as ações afirmativas, seu histórico e sua chegada na sociedade brasileira. Examinoo, a seguir, o processo de implantação das políticas afirmativas raciais (as chamadas cotas raciais) nos diferentes contextos que já estão sendo implementados, os debates e desafios advindos destas experiências; nesse contexto está a UERJ em 2003. Nas considerações finais, realço as tramas tecidas entre o movimento negro e a implantação das políticas afirmativas naquela ocasião, em uma tentativa de lidar com desafios e tensões gerados nesse processo.

## **2.1 – O pensamento em torno da questão racial no Brasil: a construção de um mito e a (des)construção de uma raça.**

Em um primeiro momento recorro aos estudos sociológicos de Costa Pinto (1998), Hanchard (2001), Telles (2003) e Ortiz (2003) para percorrer o trajeto histórico dos movimentos negros no Brasil, com um olhar mais peculiar quanto ao Rio de Janeiro. Os estudos de Hanchard (2001) compõem uma análise comparativa entre os movimentos afro-brasileiros/negros do Rio de Janeiro e de São Paulo, em um contínuo subsequente à Segunda Guerra Mundial (1945–1988). Por meio de entrevistas com ativistas<sup>19</sup> desses movimentos, o autor traça a dinâmica dessas agências, em uma tentativa, segundo ele, de “reduzir esse ônus de ser preto ou pardo no Brasil” (p. 7).

Telles (2003) nos apresenta uma análise atualizada a respeito da lógica interna do sistema racial no Brasil, advindo de um estudo comparativo entre nosso país e os Estados Unidos, procurando trazer à tona o conhecimento concreto da nossa realidade, correlacionando os conceitos de desigualdade racial e mobilidade social. Entre seus pensamentos estão: a questão do vínculo contraditório entre mestiçagem enquanto fator de inclusão e não de exclusão na sociedade; o trajeto percorrido pelos historiadores de raça no Brasil e suas âncoras de análise; o mito da democracia racial e suas contradições; a questão da fluidez na categorização racial enquanto elemento inviabilizador de uma maior mobilização do movimento negro e da concretização de políticas favoráveis a estes sujeitos; a educação como centro das desigualdades raciais e o debate atual a respeito do histórico e da implantação das políticas afirmativas voltadas para negros no cenário brasileiro. O autor em

---

<sup>19</sup> Para Hanchard (2001, p. 41), ativistas podem ser caracterizados como aqueles que dedicam pelos menos dez horas semanais sistematicamente ao movimento negro, entre suas atividades estão: a liderança, a participação em organizações comunitárias, instituições de pesquisa dedicadas a questões afro-brasileiras, partidos políticos, sindicatos e centros educacionais.

questão traça, particularmente, reflexões sobre as cotas nas universidades públicas, dentre estas, a discussão das cotas na UERJ.

Preocupado com a ausência de estudos que relacionem raça e poder, Hanchard (2001) denuncia uma lacuna teórica no conhecimento das relações raciais brasileiras. Sua análise focaliza desde sua concepção de raça, até a desmistificação da excepcionalidade racial, âncora da ideologia da democracia racial criada nos anos 1940 por Gilberto Freire. Para Hanchard (2001), a raça refere-se ao emprego de diferenças fenotípicas como símbolos e distinções sociais; neste sentido, as categorias raciais são construídas em termos sociais e não biológicos. A raça não é apenas marcadora da distinção fenotípica, mas também do *status*, da classe e do poder político. As relações raciais podem ser caracterizadas como relações de poder, manifestam-se em processos culturais e estruturais que correlacionam e distribuem significados e práticas, que se enraízam em relações assimétricas entre grupos e indivíduos. Conforme evidencia Hanchard (2001, p. 30), ser negro em nossa sociedade, em sua maioria, significa ter um padrão de vida inferior e menos acesso a serviços de qualidade nas áreas de saúde e educação do que os brancos; também significa criminalidade, licenciosidade e outros atributos negativos. Assim, é por meio da consciência racial e a ação individual e coletiva que o indivíduo pode transpor e transformar as situações de assimetria racial.

Outro conceito importante inserido na teorização desse autor (2001, p. 32) é o de política racial, sendo aquele que dá dinâmica às interações sociais entre grupos distintos, esse fornece um sentido de movimento do poder, da identidade e da mobilização nos e entre os grupos raciais. Essa política requer uma abordagem que estabelece nas sociedades multirraciais quase toda política que envolve diferenças e desigualdades raciais. Para ele, é de suma importância entender a política racial contemporânea no Brasil e suas circunstâncias.

Pode-se afirmar que o uso do termo afro-brasileiro marcou uma nova fase na luta do movimento negro e intensificou a conscientização racial nestes sujeitos. Para Telles (2003, p.78), trata-se, sem dúvida, de um avanço, na medida em que há uma indeterminação do termo *negro* no Brasil, pois seu uso é considerado contingente à reflexão de cada um. Sendo assim, o negro pode ser identificado como, escuro, moreno, moreninho, mulato ou pardo, levando-se a reconhecer que o fenótipo é uma base bastante precária para a identificação e a mobilização coletiva. Conforme comenta Hanchard (2001), a identidade racial assume forma de uma semelhança entre indivíduos de cor parecida, não idêntica, por meio de seu contraste com os brasileiros brancos. A ausência de características fenotípicas dicotômicas em nosso

país alcança importância estratégica, pois permite que alguns mulatos ou pardos se considerem “negros” ou se assumam como tal.

Esse espaço lacunar, deixado pela flexibilização na identificação dos sujeitos de cor em nosso país, serviu de terreno propício para a solidificação de um mito criado para manter a hierarquia racial, no caso a elite branca, hegemônica no Brasil. Instaurada na primeira parte do século XIX em resposta à onda abolicionista, a ideologia da democracia racial brasileira, surgida da versão da excepcionalidade racial, buscava explicar a sutil transição ideológica da crença popular de que o Brasil é um país sem antagonismos raciais.

Anterior a essa corrente de pensamento, os acadêmicos brasileiros desenvolveram, na virada do século e nas primeiras décadas do século XX, previsões racistas de inferioridade do negro e do mulato e com isso, propuseram a solução do “branqueamento” por meio da mescla de brancos com não-brancos. Havia uma preocupação crescente com o efeito da raça no desenvolvimento futuro do Brasil. O branqueamento prescrito pelos “Eugenistas” se tornou a principal sustentação para a política de imigração do Brasil. A elite brasileira subsidiou imigrantes europeus para refinar a qualidade de sua força de trabalho e substituir os escravos.

O branqueamento estaria previsto para ocorrer após 1890, no entanto, só pôde ser avaliado na década de 1940, como diz Telles (2003, p. 48). O que ocorreu entre 1940 a 1991 foi um processo de empardecimento da população brasileira, mostrando-se como principal força na composição racial brasileira. Nesse período houve grandes avanços à meta de branqueamento, uma vez que a população negra minguarda de 15% para 5% e com isso a população parda dobrou proporcionalmente neste período de 21% para 43%, marcando o século XX não de um embranquecimento e, sim, de um empardecimento, como revela Telles (2003, p. 61). A eugenia incluía idéias “científicas” sobre raça e afirmava que o clima tropical brasileiro enfraquecia a integridade biológica e mental dos seres e, com isso, argumentava que a população brasileira exemplificava a degeneração biológica, sendo que esta condenava o país ao subdesenvolvimento perpétuo. Conforme comenta Ortiz (2003), procuravam-se respostas em alguns fatores como o calor, a umidade, a fertilidade da terra, sistemas fluviais, seguido de toda uma argumentação climatológica para justificar o atraso do brasileiro, por meio do ambiente que o cercava.

Como nos indica Telles (2003, p. 50), essa visão foi sendo substituída pelos estudos de Gilberto Freyre na década de 1930. Este autor, ao mesmo tempo em que minimizava a



importância do branqueamento, concentrava-se nos efeitos da miscigenação das raças. O autor comenta que essa posição, mais tarde, foi alvo de crítica intensa de ativistas de movimentos negros, que acusavam Freyre de ter promovido uma campanha de genocídio contra a população negra do Brasil, por meio da eliminação da cultura e do povo negros via processo de miscigenação.

Freyre foi um dos responsáveis pelo estudo antropológico das práticas culturais afro-brasileiras na matriz da identidade nacional emergente. Este intelectual criou os primeiros centros e institutos de estudo afro-brasileiros na década de 1940. O que se enfocava nesse pensamento era a exaltação paternalista e funcionalista da cultura afro-brasileira, bem como de seus usos mais radicais gerando “o reconhecimento de que o Brasil tanto era uma nação africana quanto um país do Novo Mundo e das escavações genealógicas correlatas das origens ou ‘essências’ dos africanos no Novo Mundo” (HANCHARD, 2001, p. 122).

A produção acadêmica dessa época tornou-se a base do estudo das culturas e povos africanos no Brasil. A esta forma de estudo denominou-se culturalismo, sendo definido como a equação entre as práticas culturais e os componentes materiais, expressivos e artefatuais da produção cultural em detrimento aos aspectos normativos e políticos do processo cultural. Neste enfoque, as práticas culturais funcionam como fins em si e não como possibilidades para atividades ético-políticas. Os símbolos e artefatos afro-brasileiros são reificados e transformados em mercadorias, ou seja, a cultura transformada em coisa, e não em processo político.

Telles (2003) considera que Gilberto Freire foi responsável pela criação e desenvolvimento do mito da democracia racial enquanto constructo ideológico das elites escravocratas e republicanas. A formação de uma ideologia da excepcionalidade racial tornou-se pré-requisito para a compreensão mais ampla da política racial no Brasil. Para Freyre e seus seguidores, a desigualdade racial existente era fruto da escravidão dos negros e previa seu desaparecimento em pouco tempo. O pilar de sustentação de seu argumento era solidificado pela idéia da miscigenação, sendo essa um aspecto positivo das relações raciais no país. A mistura racial, miscigenação ou mestiçagem (termo derivado do espanhol *mestizaje*) equivale à mistura racial, como informa Telles (2003, p. 2) e constitui a viga mestra da ideologia racial brasileira.

Gilberto Freyre em sua publicação “Casa Grande Senzala” (TELLES, 2003, p. 50), transformou o conceito de miscigenação, tornando-o uma característica nacional positiva e

símbolo da cultura brasileira, como indica Telles, sob a influência de seu mentor, o antropólogo anti-racista Franz Boas, que havia proposto que as diferenças raciais estavam em níveis culturais e sociais e não biológicos. Freyre apresentou uma eficiente ideologia nacional, popularizando a idéia da democracia racial que dominou o pensamento sobre raça dos anos 1930 até o começo dos anos 1990. Para Telles, Freyre transformou a fusão dos povos em um aspecto central do nacionalismo brasileiro, dando-lhe caráter científico, literário e cultural.

Ortiz (2003, p.21) também comenta que a mestiçagem representava mais que uma realidade concreta, esta também viabilizava a expressão de uma necessidade social. A mestiçagem, moral e étnica, possibilitaria a “aclimação” da civilização européia nos trópicos. A mestiçagem toma sentido real e simbólico conferindo uma amálgama étnica que transcorre no Brasil. O mestiço, enquanto produto do cruzamento das raças, encerra os ditos defeitos transmitidos pela herança biológica. Como escreve Telles (2003, p. 21), “a mestiçagem simbólica traduz, assim, a realidade inferiorizada do elemento mestiço concreto”.

A crítica gerada por meio do pensamento de Telles (2003) instala-se na contradição com que a idéia de mestiçagem é tratada; para Freyre, ela perpassa a noção de inclusão social; no entanto, em termos práticos, ela perpetua a situação de exclusão vivida pelo negro na sociedade brasileira. Isso se deve ao fato de que a exclusão refere-se à falta de integração social que se manifesta por meio de regras que limitam o acesso de grupos específicos aos recursos e direitos de cidadania. Essa pode ser apropriada para descrever a realidade da sociedade brasileira pois um terço dos brasileiros vive na pobreza, como cita o autor em questão, uma vez que os pobres são, em percentuais desproporcionalmente altos, majoritariamente negros, assim a exclusão é a antítese da miscigenação (2003, p. 2).

O conceito de democracia racial obteve seu ápice no período militar, quando foi adotado como dogma entre 1964-1985, especialmente entre 1967 e 1974, o qual havia sido amplamente compreendido. Foi em 1962 que Gilberto Freyre se autoproclamou defensor do patriotismo brasileiro e empregou pela primeira vez o termo democracia racial como explicita Telles (2003). Vale dizer que qualquer contestação a essa idéia seria considerada uma menção de racismo e um peso à segurança nacional. Como crítica, Telles comenta que Freyre reduziu a sociedade brasileira à família patriarcal nordestina, a qual ele descreve como sendo o berço da civilização e onde a miscigenação assume maior expressão.

O vácuo deixado pela existência do mito da democracia racial em nosso cenário desestimulou a formação de uma consciência étnica ou racial. Tal fato privou a existência de qualquer programa afirmativo de ação dos não-brancos, ridicularizou ativistas e políticos do país que defendiam causas específicas da raça, e demarcou a falta de auto-estima demonstrada pelos negros e ligada à negação de sua identidade.

Menos receptivos a estas colocações estavam os estudos desenvolvidos por Florestan Fernandes, membro de uma segunda geração de pesquisadores que, desde o início dos anos 50, enfocou o problema do racismo e da desigualdade racial retirando o foco da miscigenação brasileira. Sua pesquisa incidia principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país. Requisitado para estudar as relações raciais brasileiras, pelas Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma vez que este órgão acreditava que o Brasil seria uma anomalia entre sociedades multirraciais devido ao mito cristalizado da democracia racial, Fernandes surpreendeu seus financiadores ao opor-se profundamente à visão de Freyre. No estudo de Fernandes, bloqueia-se a crença traçada pelas elites brancas do país e a premissa da existência de um igualitarismo racial, trazendo uma crítica intensa e sistemática da ideologia da democracia racial. As análises trazidas ressaltavam os padrões de desigualdade entre raças, surgidos no estado de São Paulo entre 1880 e 1920, sendo focado o vínculo entre raça e classe no processo de desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Com isso, Fernandes apresentou o negro brasileiro como explorado, durante e depois da escravidão. Em seu retrato sociológico dos afro-brasileiros, o autor desmistifica e relativiza o mito da democracia racial.

Conforme comenta Telles (2003), Fernandes acreditava que o preconceito e a discriminação racial eram incompatíveis com a ordem competitiva estabelecida por uma sociedade capitalista, e previu que o racismo desapareceria com o desenvolvimento do capitalismo, mesmo que os brancos tentassem manter-se em posições superiores. Com isso, pautava-se na crença de que a discriminação racial apesar de ampla e generalizada, é transitória.

Hanchard (2001) revela que, embora Freyre e Fernandes examinassem a marginalização estrutural dos negros na sociedade brasileira, Freyre (no contexto de nordestino em Pernambuco) e Fernandes (no cenário de São Paulo), construíram visões limitadas da questão racial no Brasil, muito influenciadas por uma visão paternalista e um

reduccionismo econômico, no caso de Fernandes uma economia de mercado, e no de Freyre uma economia nacional.

Nesse panorama, influenciado pela ideologia marcante da democracia racial, o povo negro brasileiro passa a assumir diferentes sistemas de classificação racial de se auto-identificarem. Com isso, a classificação racial no país tornou-se complexa, ambígua e fluída. Telles (2003) nos informa que o termo “cor” no Brasil equivale ao termo em inglês *race*, usado para expressar uma combinação de características físicas, entre estas, a cor da pele, o tipo de cabelo, as formas do nariz e dos lábios. O termo “cor” é especialmente usado no Brasil, pois capta a idéia de continuidade entre as categorias de raça, ou seja, supõe um *continuum* de cores entre o branco e o negro, tornando a categoria negra, consideravelmente evasiva. Para exemplificar, o censo utiliza três categorias, branco, pardo, preto; o discurso popular utiliza nas categorias especialmente o termo moreno; o sistema do movimento negro usa, cada vez mais, os termos negro e branco, inserindo-os em um debate político de raça. O Instituto de Geografia e Estatísticas (IBGE), órgão governamental responsável pela elaboração e coletânea dos censos populacionais de cada década, aplica, desde 1950, as seguintes categorias: branco, preto, pardo e amarelo e, em 1991 e 2000, instituiu a categoria indígena. No entanto, a frequência de categorização mais utilizada em questionários abertos é dos termos: branco, moreno, pardo, moreno-claro, preto, negro, claro, outros (DATAFOLHA, 1995, *apud* Telles, 2003, p. 108). O termo moreno é bastante assumido na classificação popular, talvez devido à sua ambigüidade. Cabe lembrar que Gilberto Freyre proclamou a fusão de negros, indígenas e europeus como uma “meta-raça” única brasileira, tornando-a como uma categoria racial brasileira por excelência. Já a utilização do termo negro, vem para desestigmatizar a negritude e diminuir a ambigüidade empregada no termo moreno. Como demonstra o quadro 7 a seguir, em termos de classificação racial, a mistura de cores tende a embranquecer a população.

Categorias do censo em seu uso popular	Branco	Pardo	Preto
Uso popular de categorias extra-oficiais	Moreno	Moreno-Claro	Negro
Distinção do governo e do movimento negro	Branco	Negro	

Fonte: Pesquisa Data Folha, 1995, *apud* Telles, 2003. Adaptação da p. 112.

Quadro 7: Uso de categorias raciais do Brasil ao longo do espectro de cores

Nesta discussão, uma pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro, em 2000, trazida por Telles (2003), na qual os entrevistados foram questionados se possuíam ancestrais europeus, africanos ou indígenas. Nos resultados, 38% das pessoas que se auto-classificaram como brancas, alegaram ter alguma ascendência africana e 48% dos que se auto-identificaram como brancos alegaram ter apenas ascendentes europeus. Outro dado interessante é que 86% dos que se identificaram como pardos alegaram ter ascendentes negros, como demonstra o quadro 8 a seguir:

Divisão da ascendência / autoclassificação por cor	Branco	Pardo	Pretos
Apenas européia	48	6	-
Apenas africana	-	12	25
Apenas indígena	-	2	-
Africanas e européias	23	34	31
Indígenas e européias	14	6	-
Africanas e indígenas	-	4	9
Africanas, indígenas e européias	15	36	35
Total	100	100	100
Alguma ascendência africana	38	86	100

Fonte: CEAP – Universidade Federal Fluminense, *apud* Telles (2003, p. 119).

Quadro 8: Ascendência dos autotoclassificados brancos, pardos e pretos no estado do Rio de Janeiro, 2000

Cabe destacar que o grupo de jovens foi o mais propenso a se identificar com as categorias negro ou branco, desconsiderando a categoria “pardo” e com isso, demarcando uma maior popularidade do termo negro entre esta faixa etária da população. Para os autores da pesquisa, isso pode evidenciar um reflexo da ação do movimento negro brasileiro e da globalização cultural.

Como ressalta Telles (2003, p. 77), a dificuldade da realidade brasileira em lidar com a mistura racial e categorização fluída das raças torna-se um obstáculo para o movimento negro para lutar contra o racismo e em seu fortalecimento enquanto arena de debate político anti-racista e com isso, impedindo a intervenção do poder público nesta área. O desafio do movimento negro é mostrar aos negros a necessidade de afirmação de sua negritude, para então, fortalecer a mobilização no interior do movimento. A primeira vez que um Presidente da República utilizou o termo negro em seu discurso foi Fernando Henrique Cardoso, em 1996; isso gerou a fúria em alguns acadêmicos, uma vez que o Presidente estabeleceu um critério de pertencimento a uma categoria racial e violava as noções populares sobre ser negro ao incluir pardos que não se consideravam como negros.

## 2.2 - A(s) identidade(s) negra(s): discutindo os marcadores

Hall (2003) aborda sobre construção da identidade negra na contemporaneidade. Este autor relata a respeito do fim da inocência do sujeito negro, ou o fim da noção ingênua de um sujeito negro essencial. Argumenta ainda que o momento essencializante naturaliza a diferença. Hall considera que ao naturalizar as diferenças se tende fixar este significante fora da história, da mudança e da intervenção política. Também se foca na experiência como se a vida negra fosse vivida fora da representação.

O negro no pensamento de Hall (2003) não é uma categoria de essência. O autor aborda a necessidade de se pensar na diversidade e não na homogeneidade da experiência negra. Desta forma, cabe reconhecer outros tipos de diferenças que localizam, situam e posicionam o povo negro, uma vez que são sempre diferentes e estão sempre negociando diferentes tipos de diferenças, de gênero, sexualidade, religião, classe social entre outras. Este processo se dá em constante negociação, com uma série de posições diversas e com identidades que se deslocam entre si.

O autor ressalta a urgência de um movimento capaz de romper com essencialismos. O que se procura é um negro da cultura negra interessado pelas estratégias culturais capazes de fazer a diferença e deslocar posições de poder. Este negro vive em um contexto com especificidade conjuntural e histórica.

Partindo das considerações acima questiono: poderíamos definir a Identidade Negra na atualidade? Cabe pensar a constituição da identidade negra em seus múltiplos marcadores de forma articulada, com caráter híbrido e em permanente construção. Com isso, não pensaríamos em uma identidade negra, mas sim, em identidade(s) negra(s), compostas por diferentes marcadores ou referenciais articulados. Gilroy (2001, *apud* CANEN, 2003, p. 56) ressalta que conceitos de hibridização e diáspora auxiliam a pensar o movimento identitário como construção permanente e múltipla.

Como explicitado anteriormente, para Telles (2003) e Hanchard (2001), a complexidade no processo de identificação dos sujeitos de cor em nosso país serviu de terreno propício para a solidificação de um mito criado para manter a hierarquia racial, no caso a elite branca, hegemônica no Brasil. Os recentes estudos buscam um melhor entendimento a respeito do que é ser negro e de marcadores que compõem essa identidade. Três categorias emergem nessa discussão: raça, cor e etnia, como potenciais marcadores da identidade negra.

Telles (2003), Hanchard (2001), Canen (2004) e Osório (2005) consideram polêmico o uso da categoria raça como marcador-mestre da identidade negra. Canen (2004, p.54) questiona o que significa ser negro. A autora traça três vertentes que pensam a identidade negra: a racial, a étnica e a *racial multiculturalmente comprometida*. Canen (2004) também identifica tensões quanto ao marcador mestre – negritude, pois a negritude confina o marcador identitário aos referentes de cor e raça. A redução da identidade a esses aspectos essenciais, biológicos, tem sido derrubada por pesquisas científicas sobre o genoma humano.

Se a preocupação de Canen (2003, 2004) é identificar quem é negro, Osório (2005) questiona quem é pardo. Para o autor, a dificuldade da identificação racial reside na ambigüidade da classificação parda, mais especificamente, na fronteira entre o pardo e o branco.

D’Adesky (2001, p. 21 *apud* CANEN, 2004, p. 68) pensa que marcador identitário deveria estar no conceito de identidade étnica. A identidade coletiva dos negros não se limitaria à cor da pele, sendo que o fenótipo marcaria apenas a origem africana, a raiz da identidade negra. No entanto, Gilroy (2001, *apud* CANEN, 2003, p. 54) ressalta que tal ênfase pode gerar um “*afrocentrismo*” essencializando o continente africano, em uma visão estática de africanidade e levando a um congelamento do marcador identitário.

Nesse panorama e influenciado pela ideologia marcante da democracia racial, o povo negro brasileiro passa a assumir diferentes sistemas de classificação racial. Com isso, a classificação racial no país tornou-se complexa, ambígua e fluída. Desta forma, não há um consenso em torno da discussão a respeito de um marcador mestre para a construção das identidades negras. Estas são constituídas por uma multiplicidade de marcadores identitários, híbridos e dinâmicos. Defendo com isso o lugar para a construção e o fortalecimento da(s) identidade(s) negra(s) os movimentos negros e suas agendas.

## **2.3 - Os movimentos negros no Rio de Janeiro: sua trajetória e suas conquistas**

### **2.3.1 - Do escravo ao proletário: o movimento negro no Estado do Rio de Janeiro até os anos 1970**

O brasileiro negro ganha relevo nas discussões de Costa Pinto (1998) diante do cenário carioca das décadas de 1940 e 1950. O autor se contrapõe ao olhar culturalista e etnocentrista dos estudos tradicionais sobre as relações raciais no Brasil, nos quais esses sujeitos exóticos manifestam-se em seu cotidiano por meio do “espetáculo” fazendo derivar a

falsa identidade nacional vinculada ao mito da democracia, sendo por esse viés que surgem, de modo pioneiro em São Paulo e no Rio de Janeiro, os movimentos negros. Inicialmente, sob o foco da Cidade Maravilhosa, instalam-se as associações de tipo tradicionais, populares e tendo como pilar de sustentação, as manifestações religiosas, do catolicismo ao candomblé, até a construção das religiões afro-brasileiras.

Esses estudos são considerados reducionistas, pelo autor acima, uma vez que revelam uma ideologia racial tradicional. No entanto, de modo avesso ao mesmo e composto pela nova dinâmica da sociedade e da economia, passam a impor no cenário novos processos de urbanização, industrialização e, conseqüentemente, novos modos de ocupação social dos negros, no então Distrito Federal.

Costa Pinto (1998, p. 161) pontua que, naquele momento, houve uma ambivalência de valores em torno da mobilidade do negro frente à educação. De um lado, estavam aqueles que buscavam ascender socialmente e ambicionavam um novo papel na sociedade, de outro, estava a massa de cor, que ainda não possuía tal nível de ambição/conscientização.

Cabe ressaltar que foi naquele instante que surgiu a intelectualidade negra e a questão da negritude, enquanto marcadores de conscientização da raça. Os intelectuais da negritude passam a criar as associações de novo tipo e imprimiram esta ideologia racial para o então negro contemporâneo no Rio de Janeiro, desse modo desviando o foco das marcas puramente religiosas e espetaculares.

Foi naquela época que surgiu a negritude como afirmação fundante da consciência, ao mesmo tempo influenciada pela ascensão das massas de cor na sociedade que traçaram novos rumos para a questão racial no país. Evoluído e liberal, do escravo ao proletário e de cidadão com direitos jurídicos, o brasileiro negro instalou-se, por meio de seus movimentos, como um sujeito reivindicatório e opositor à ordem vigente. Os anos entre 1937 e 1945 fizeram encurtar a duração desses movimentos.

De forma peculiar, o negro no cenário carioca perfaz um caminho de luta contra o preconceito, contra estereótipos inferiorizantes e passa a tomar consciência de sua raça para, então, superar as barreiras advindas de uma sociedade dita democrática do ponto de vista racial. Do mito à realidade, o que se percebe é que a dinâmica do negro, nessa sociedade, é heterogênea e contraditória sob o foco de seus próprios sujeitos e no interior de seus próprios movimentos.



Para Costa Pinto (1998, p. 255), o marco zero das relações de raça no Brasil tem o escravo como sujeito estigmatizado como força de trabalho apropriada pelo senhor branco. Tal situação demarca a posição do negro na economia e na sociedade. É com este *status* servil que o homem de cor era caracterizado pelo padrão tradicional das relações de raças no País. Telles (2003, p. 15) comenta que no Brasil os colonizadores europeus e seus descendentes escravizaram e importaram 11 vezes mais africanos do que colonizadores da América do Norte e, somente 300 anos mais tarde, em 1888, o Brasil foi o último país do hemisfério ocidental a abolir a escravatura.

Costa Pinto (1998) nos apresenta um estudo derivado de uma pesquisa realizada para a UNESCO durante a década de 1940 no Brasil, cujas considerações fundamentais traçam, sob o pensamento sociológico, reflexões sobre as relações de raça em nosso contexto. Chor Maio (*apud* COSTA PINTO, 1998, p. 17) relata que nessa época houve “um ciclo de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil patrocinado pela agência internacional com significativo impacto no campo das ciências sociais no Brasil”.

O interesse da UNESCO pela temática decorreu da ânsia de inteligibilidade por parte de intelectuais da comunidade científica e dos políticos, devido aos fatores que levaram aos resultados da Segunda Guerra Mundial em nome da raça, como por conseqüência, desenvolvendo a persistência do racismo em diferentes partes do mundo somado ao surgimento da Guerra Fria, ao processo de descolonização africana e asiática, e a manutenção de desigualdades sociais em escala planetária. Foi com esse pano de fundo que a UNESCO procurou encontrar soluções universalistas capazes de anular os efeitos do racismo, do nacionalismo xenofóbico e das disparidades socioeconômicas. O Brasil foi escolhido como um dos pólos de problematização, verificação e superação dos dilemas vivenciados pela humanidade em matéria étnica.

Daí a importância da pesquisa para Costa Pinto (1998), acreditando que tal estudo possibilitaria o Brasil a “conhecer-se melhor a si mesmo” (p. 85). Assim, aproveitando os incentivos da UNESCO, tratou de tecer as particularidades, especificidades, peculiaridades das relações raciais no Rio de Janeiro, procurando “compreender as condições estruturais que, no bojo de uma sociedade em mudança, geram, mantêm e estão agravando os fatores de tensão racial [...]” (p. 86). Naquele momento, os estudos das relações raciais eram vistos como um instrumento privilegiado para a compreensão dos impasses, dos obstáculos e dos processos de mudança social que estariam ocorrendo em nosso contexto.

As relações entre estrutura social, preconceito racial e movimentos sociais de corte étnico são aspectos contemplados no estudo daquele autor, que buscou traçar a posição do negro sob o ponto de vista da evolução histórica. Assim, perpassa suas reflexões pela abolição, pela república, pela urbanização, pela industrialização e pelo desenvolvimento capitalista, demonstrando a passagem – a mobilidade social – da população de cor escrava para a de proletário, principalmente, na ex-capital do país ao longo de 70 anos.

Para este autor, tais transformações suscitavam maior visibilidade do preconceito racial, bem como atitudes reativas por parte de setores dominantes ameaçados de perder suas posições sociais. Nesse mesmo processo ocorreu uma diferenciação interna entre os negros com o surgimento de uma pequena parcela de classe média, especificamente intelectual, compondo, assim, uma elite negra. Tal elite se distancia das “massas de cor” e firma um caráter mais elitista ao movimento negro, revelando a falsa consciência do negro que escapou à proletarização, e preconizando uma ideologia da negritude que, para o autor, significaria um “racismo às avessas” (COSTA PINTO, 1998, p. 86).

Sob o impacto desse contexto, o Rio de Janeiro, então Distrito Federal do país, refletia traços singulares, que o distinguiam da situação do Brasil como um todo. Dada as condições econômicas e sociais, tipicamente metropolitanas, essa capital criou problemas e soluções específicas para solucioná-los<sup>20</sup>. Ao seu caráter nitidamente urbano, em quase a totalidade da população, o fato de ser um dos maiores centros industriais do país, à distribuição da população pelos diversos ramos da atividade econômica corresponderam formas diversas de participação de grupos étnicos no sistema de estratificação social. Outro ponto interessante seria o alto nível de alfabetização demarcado pelo Rio de Janeiro nesta fase.

O fato mais evidente de mobilidade social operada representa um afastamento do negro em relação ao padrão tradicional de emprego, quase exclusivo nas plantações tropicais, nas indústrias extrativas e no serviço doméstico, sendo então representada pela proletarização em massa da população de cor, paralela à sua integração às condições de vida urbana. Também, como observou Hasenbalg (*apud* HANCHARD, 2001, p. 34) foi na transformação de uma economia escravocrata em uma economia de pagamento de salários, que surgiu também uma nova lógica do preconceito e da exclusão raciais. A urbanização acompanhada

---

<sup>20</sup> Conforme revela Hanchard (2001, p. 46) no Rio de Janeiro em 1972, os negros compunham quase a metade da população e, em 1887, estes correspondiam a 37% da população com grande concentração de negros alforriados na periferia da cidade do Rio de Janeiro à procura de trabalho. Isto indica uma tendência contrária, o empardecimento da população como composição racial brasileira.

pela intensa proletarização fez com que a população de cor se identificasse com as condições de classes trabalhadoras. Costa Pinto (1998) ressalta que o ex-escravo foi núcleo original do proletariado brasileiro, o seu germe histórico.

Outro caráter particular do Rio de Janeiro, nessa época, é a circunstância de ser a sede pretória de órgãos, repartições e serviços oficiais e privados, acentuando os aspectos específicos de sua fisionomia demográfica e social e refletindo, de modo direto, sobre a situação das categorias étnicas e das relações que estabelecem entre si. Ressalta-se, também, a superioridade feminina nos grupos de população não-branca na Capital, devido a maior mortalidade masculina entre os de cor e a alta migração interna de mulheres negras, que convergem de vários pontos do país para a metrópole. Esse último aspecto, decorre das oportunidades de ocupação feminina pelos serviços de escritório e repartições públicas, inerentes ao processo de urbanização e favorecedoras para as populações de cor que almejam ascender socialmente. Como ressalta Costa Pinto: “Dessas e outras circunstâncias resulta que o Distrito Federal apresenta uma composição étnica que discrepa, pela maior presença de elementos de cor, do padrão dominante no sul do País” (1998, p 79).

*Metido, “escravo trabalha muito e não se cansa”, pouco inteligente, brigão, paciente, fiel, respeitador, trabalhador, pernóstico, insolente, místico, musical, ignorante, malandro, cômico,* são modos e estereótipos<sup>21</sup> que definam, historicamente no Brasil, os homens e mulheres de cor, sujeitos colocados dentro de uma inferiorização circular, tanto economicamente, quanto socialmente, com isso, marcados pelo preconceito, como sendo um produto de inferiorização, também racial.

Conforme comenta Costa Pinto (1998), a tradição dos estudos sobre relações raciais no Brasil esteve ligada à coleta de material etnográfico, antropológico e histórico a respeito do processo de integração do africano no Brasil, mais afro do que brasileiro. Tais estudos focalizam seu interesse pela assimilação do africano no Novo Mundo e, particularmente, os produtos desse processo na vida brasileira: religião, vestuário, língua, culinária, música.

Assim, partindo do bizarro, do anedótico, do exótico, do espetáculo, o brasileiro negro foi traçado pelos estudos derivados do quadro tradicional das relações de raças no Brasil, uma vez que segundo o autor “Jamais despertaram o interesse sério dos estudiosos do negro no

---

<sup>21</sup> Costa Pinto define estereótipo como: “sendo o retrato que o grupo faz de si mesmo e dos outros grupos, coisas, pessoas e situações com as quais entra em contato, põe as coisas em seus lugares, explica, racionaliza, justifica e sanciona a ‘nossa’ conduta em face dos outros e, na medida em que é co-participado, traz para ela a aprovação e compreensão dos demais” (1998, p. 188).

Brasil, porque um arraigado estereótipo os convencera de que nada havia a estudar em relação ao negro igual a nós, não-negro-africano [...]” (COSTA PINTO, 1998, p. 58).

Sob essas premissas e com a marca de um pensamento etnocentrista, os estudos tradicionais das relações de raças mostram, na população brasileira, um distanciamento social significativo, entre a população negra e a população branca. Foi a partir da curiosidade dos intelectuais pelo Outro como estranho – pelo Outro como exótico – pela forma como esse assimilava os padrões tradicionais dominantes, bem como os traços de diferença entre branco – que esses intelectuais teceram seus estudos valorizando o assunto de modo estético e paracientífico.

O conjunto desses estudos teve grande repercussão na época, pois, esta era a atitude mental predominante na sociedade e ajudava a construir uma crença/um mito enganoso de uma identidade nacional positiva, como seria o caso da democracia racial. É válido ressaltar que tais estudos espelhariam a realidade de uma sociedade tradicional. Costa Pinto resalta que este mito, que é interpretado como falsa consciência, seria frequentemente reafirmado em situações de tensão racial por meio da expressão “no Brasil não existe problema racial” (Costa Pinto, 1998, p.38).

As associações de tipo tradicionais, como denomina Costa Pinto, decorrem desse pensamento, focando na contribuição do africano junto às atividades recreativas, culturais, religiosas, ou seja quanto: à música, à estética, à mística, à cultura, ao espetáculo, à cultura de *folk* brasileira.

Essas são associações negras, no sentido de que são populares. Destacam-se no Rio de Janeiro: as Irmandades de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito dos Homens Pretos, com seus desfiles, missas solenes, suas festas, seus símbolos e, sob o manto da “religião oficial” as camadas de cor se misturavam à população branca. A característica marcante dessas associações é a preponderância do campo religioso, principalmente, o produto sincrético advindo das misturas entre o catolicismo e as religiões africanas, emergindo, então, as religiões afro-brasileiras. A religião e a recreação definem as funções destas associações no Rio de Janeiro.

*Negro pó-de-arroz, branco em comissão, mulato pacho, negro metido a besta, macaco de cartola, mosca no leite, negro metido a doutor.* Estes termos pejorativos, irônicos e ressentidos pontuam a transição da posição do negro na sociedade em mudança, do escravo ao proletário, do proletário ao negro de classe média, intelectual e urbano. Tais expressões

foram usadas tanto por brancos, quanto por negros, para demarcar aqueles que buscavam ascender das massas para o nível da elite.

É por meio da crítica a esse verbalismo abundante e aos estudos reducionistas em que o negro é visto como “espetáculo”, que Costa Pinto (1998, p. 14) critica o viés culturalista e vislumbra a oportunidade de investigar as peculiaridades de um país subdesenvolvido, com uma realidade sob o impacto do processo de urbanização e industrialização. Estes fenômenos significaram o início de uma série de contradições estruturais e profundas no interior da sociedade brasileira. Esse novo cenário revelou que a ideologia racial tradicional não dava conta da nova situação racial advinda dessa dinâmica social e econômica.

A economia de tipo industrial proletarizou e urbanizou as massas de cor e trouxe novas configurações quanto à sua condição, sua mentalidade, seu comportamento, sua habitação<sup>22</sup>. Desse modo, revelou-se a importância de um estudo das relações de raças, de um ponto de vista sociológico, capaz de dar um traço étnico sem hipertrofiá-lo e inferiorizá-lo e tratando de estudá-las por elas mesmas e não somente por seus produtos.

O Rio de Janeiro vivenciou essas transformações com sua particularidade metropolitana. Na década de 1940 pode-se verificar o impacto da urbanização sobre os negros, sendo que esses se mudaram para a zona norte e para as favelas que circundam a zona sul. Raquel Rolnik (*apud* Hanchard, 2002, p. 45) comenta que a história do Rio de Janeiro, bem como a de São Paulo, é marcada pela marginalização e estigmatização do território negro. Assim, as escolas de samba, os times de futebol, as quadras de dança, e os espaços de culto religioso são estruturas arquitetônicas e espaciais da existência física de comunidades negras.

Além da urbanização e da industrialização, o Rio de Janeiro demarcava outra característica adversa ao restante do país registrando altas taxas de alfabetizados, como demonstra Costa Pinto:

*81,82% de seus habitantes de dez e mais anos de idade sabem ler e escrever, preeminência que se manifesta para ambos os sexos: 86,69% entre os homens e 77,01% entre as mulheres. No conjunto da população do Brasil a quota de alfabetização era, em 1940, de 43,04% (1998, p. 152).*

---

<sup>22</sup> “Parece evidente, portanto, que as favelas, porque apresentam cotas elevadas de população de cor (em conjunto, em cada 100 favelados 71 são de cor) e porque estão disseminadas por quase toda a cidade, tendem a redistribuir aquela população por todas as circunstâncias urbanas [...]” (COSTA PINTO, 1998, p. 137).

Tal situação demonstra que o Distrito Federal possuía um índice de alfabetização maior do que o índice médio de alfabetização da população branca do país. Com isso, o Rio de Janeiro viveu uma duplicidade valorativa, na qual a situação do negro, frente ao processo de urbanização e à sua integração ao processo de industrialização, trouxe uma estratificação social dentro do próprio grupo étnico diferenciando, econômica e ocupacionalmente, aqueles que ascendiam e buscavam ampliar para a geração seguinte. A educação assumiu papel relevante, como atributo objetivo e subjetivo de diferenciação entre um negro da massa e aqueles com uma posição socialmente mais próxima da do branco. Sob essa ambivalência de valores, a mobilidade social do negro via educação considera, de um lado, a ascensão cultural das massas de cor como condição importante na ascensão social, de outro, a formação de uma elite de negros instruídos e ambiciosos por subir posições e foi interpretado como sinal de inquietação das massas de cor.

Entretanto, o esforço para se tornar um negro de alma branca (estereótipo das antigas elites brancas) se contrapõe à função do negro intelectual deste momento, pois esse se declara, orgulhosamente, negro e apologético da negritude. Nesse sentido, houve uma revalorização étnica considerando o negro enquanto porta-voz das angústias e aspirações de seu grupo étnico enquanto grupo social.

O Teatro Experimental do Negro (TEM), a União dos Homens de Cor (UAGACÊ), a União Cultural dos Homens de Cor, a Conferência Nacional do Negro de 1949 e o I Congresso Brasileiro do Negro de 1950, são movimentos chamados por Costa Pinto (1998, p. 235) de “*Associações de Novo Tipo*”, na medida em que eram compostas por aqueles intelectuais negros ligados à questão da negritude e da consciência de sua raça.

Essas associações seguiam traçando uma nova colocação da questão racial; refletiam diversos graus de tomada de consciência e exprimiam em sua estrutura, programa e ideologia, o negro contemporâneo no Rio de Janeiro. Tais associações nascem no Brasil após a revolução de 1930, com uma curta história de vida e, particularmente, ligada aos aspectos que envolviam as mudanças da estrutura da sociedade brasileira e os acontecimentos e as orientações que, a partir daquela data, marcaram a política do país e do mundo.

Destaca-se um novo tipo de negro participante desses movimentos e associações. A elite negra busca, neste momento, a consciência grupal, de solidariedade específica de cor e revalorização dos valores de raça. No entanto, ao mesmo tempo, são movimentos de cúpula,

distantes do seio das massas de cor que, por sua vez, se identificavam mais com o proletariado e atuando muito mais em volta de sua classe, do que de sua raça.

A idéia da negritude foi o subproduto mais elaborado das mudanças em processo no quadro das relações raciais no Brasil e, especificamente no Rio de Janeiro no Teatro Experimental Negro. Este foi fundado em 1944, por um pequeno grupo de profissionais liberais, artistas e ativistas negros e caracterizou-se como uma organização dedicada à estética e ao progresso cultural afro-brasileiro, liderado por Abdias do Nascimento, escritor e artista plástico, bem como um dos mais expoentes ativistas do movimento negro. Embora fosse criado para ser uma companhia teatral, o TEM também foi um instrumento de luta e de redefinição da imagem do negro no Brasil. No entanto, o TEM criou uma contradição entre a vanguarda e as massas, bem como entre as elites negras. A maioria das atividades culturais desenvolvidas nessa agência envolvia um número maior de intelectuais brancos do que negros de qualquer tipo. Isso influenciou a I Conferência Negra Brasileira, em 1950, caracterizando-a como uma reunião bastante elitista, como informa Hanchard (2001). Essas associações resultam em frentes de elite negra, que lutam por um espaço social, até então ocupado pelas classes médias e superior da sociedade brasileira. O TEM e a UAGACÊ destacaram-se como os principais órgãos de liderança dessa época em que a auto-afirmação de minorias e a ascensão das massas compõem novos rumos para a questão racial no país.

Já na década de 1960 foram fundados clubes e associações voltadas para a pequena burguesia afro-brasileira. Em 1961, no Rio de Janeiro, estava o Clube Aristocrata e, em São Paulo, o Clube Renascença. São Paulo foi palco para as ações da Frente Negra Brasileira (FNB), que potencializou a reflexão dos afro-brasileiros pensarem sobre sua identidade racial e cultural como um princípio organizador positivo. Foi a mais importante organização negra da primeira metade do século XX, desenvolvendo uma tendência nacionalista e antiimigrantes. Como comenta Telles (2003, p. 54), a FNB tornou-se um partido político em 1930 e buscou integrar os negros à sociedade do país por meio da mobilidade social. O partido da FNB apoiou Vargas no poder, por acreditar que Vargas havia destruído o partido da oligarquia rural, no entanto, o partido da FNB também foi por ele dissolvido em 1937. Dessa forma a FNB teve uma vida curta, sendo atuante entre 1931 e 1937.

Do negro evoluído e liberal pós-abolição, surgiram as premissas jurídicas de cidadãos. Como diz Costa Pinto, “o negro passou a ter igualdade teórica em relação ao branco [...] foi

um acontecimento de importância decisiva no condicionamento das etapas posteriores pelas quais a situação deveria passar” (1998, p. 274).

Conforme dito anteriormente, tais associações tiveram uma curta atuação no cenário brasileiro, devido à conturbada situação política vivenciada a partir de 1935 e, especialmente, de 1937 a 1945. Os movimentos negros de base popular e caráter reivindicatório se contrapunham à ordem vigente. Rio de Janeiro e São Paulo, no período entre 1922 e 1945, marcaram o pioneirismo dessas discussões de novo tipo que, com orientações heterogêneas, interpretavam e agiam em torno da posição do negro frente a uma sociedade em mudança. Costa Pinto relata que:

*As do Rio de Janeiro, que em particular nos interessam, todas aquelas atualmente existentes foram fundadas de 1944 para cá, aproximadamente com o restabelecimento do regime representativo e o fim da Segunda Guerra Mundial, em cujo painel ideológico a luta contra o racismo teve significação destacada (1998, p. 242).*

Como se percebe, tais associações posicionam o negro engendrado na comunidade metropolitana lutando por sua história, por suas aspirações, por seu pensar, por seu agir, por sua cultura eticamente negra. A tomada de consciência do negro proletário, do negro massa da elite negra, se dá por uma diversidade de graus. Entretanto, aponta para a superação das barreiras advindas dos estereótipos e preconceitos decorrentes da classe dominante e do pensamento tradicional, para buscar uma posição mais igualitária social e economicamente.

O Rio de Janeiro, por ter características peculiares, traz para o brasileiro negro uma forma de posicionamento e atuação na realidade diferente do restante do país. Peculiar, específico, particular, são denominações relevantes que marcam a trajetória do negro no Distrito Federal da década de 1940 e, posteriormente, no estado da Guanabara. No entanto, a revolução de 1964 provocou a suspensão da maioria das atividades políticas alternativas na sociedade e o movimento negro não foi exceção, voltando à cena de modo organizado no início da década de 1970.

Telles (2003, p.55) afirma que, em nível nacional algumas conquistas podem ser evidenciadas nesta época, como a Lei Afonso Arinos, de 1951, que tornou o racismo ilegal; em 1958, o Brasil ratificou a Convenção da OIT sobre a discriminação em matéria de emprego e ocupação (Convenção III) que determinava a promoção das vítimas da discriminação racial no mercado de trabalho. Em 1968, foi assinada a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (International



Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, ICERD) proibindo a discriminação racial em todas as suas formas, sendo isso monitorado por relatórios bi-anuais realizados pelos estados signatários.

Nas décadas que se seguem, o movimento negro procura sobreviver às adversidades de um momento político autoritário, já demonstrando, no entanto, marcas de um movimento mais crítico em relação ao posicionamento do negro na sociedade brasileira.

### **2.3.2 – Os anos 1970 e 1980 - um novo tom para a questão racial**

Hanchard (2001) comenta que os movimentos negros gerados após os anos 1940 foram movimentos instaurados fora das favelas e dos subúrbios no interior das academias. Tal situação causaria problemas recorrentes intrínsecos ao desenvolvimento político afro-brasileiro durante toda década de 1970.

Os anos foram marcados pelo processo de distensão inicial pelo General Geisel enquanto presidente do país. A anistia política aos exilados, em 1979, e o aumento de estudantes que ingressaram nas universidades, trouxe à tona novos e velhos ativistas de centro-esquerda e mais espaço para o debate público; ressalta-se, também, a proliferação de movimentos de insurreição não-brancos ou “terceiromundistas”, na Ásia, na África, na América Latina e no Caribe (Hanchard, 2001, p. 133). Esses exilados acima influenciados pelas novas idéias geradas em grupos de esquerda na Europa Ocidental, nos Estados Unidos e na América Latina, deram o tom à retórica dos ativistas negros do Brasil, embora sem reproduzir a revolta extremada. Ressalta-se também a identificação de uma “terceira geração” de bibliografia sobre as relações raciais, advindas de dados censitários e estudos quantitativos, tal tendência representou o desejo de desmistificar o mito da democracia racial.

Hasenbalg (*apud* Hanchard, 2001, p. 113) reflete que os anos 1970 trouxeram uma acentuação da consciência racial decorrente da impossibilidade de os profissionais negros conseguirem oportunidades de emprego em suas áreas de atuação. Muitos deles ao serem eliminados de processo de recrutamento tomaram consciência da discriminação racial até então não pensada. Vários desses profissionais negros iniciaram uma crítica à discriminação racial no país e se organizaram em torno dessa discussão.

Tanto para Hanchard (2001) quanto para Telles (2003), antes do fim da década de 1970, as associações de negros no país possuíam uma grande tendência culturalista e assimilacionista, com influências brasileiras e pan-africanistas. Outro caráter que, mesmo

residual, ficou latente nesta fase foi a política de esquerda que se tornava presente como viés desses movimentos; no entanto, ainda faltava uma estrutura partidária e isso prejudicaria o movimento negro. Dessa forma, denunciou a necessidade de uma organização com uma estrutura de um partido político, mas com alcance parecido às de um movimento social. Mais tarde isso se consolidaria com os partidos de esquerda nos anos 1980.

No Rio de Janeiro, o movimento Black Soul pode ser visto como a representação da unificação das dimensões nacional e internacional na consciência afro-brasileira, uma expressão ostensiva da identidade negra na moda, na música e na dança. Esse foi um catalisador da política baseada na identidade que, hoje, vem se configurando nos blocos africanos e em diversas organizações. Criticado pelos sambistas e escolas de samba eminentes, o Black Soul era visto como um invasor desse território. No entanto, à medida que as críticas se intensificavam, ficava mais evidente que o Black Soul não coexistiria com o modelo existente da cultura nacional.

A incorporação do movimento Black Soul, principalmente no Rio de Janeiro, caracterizado como movimento da negritude, ganhou alcance na mídia e popularidade expressiva para as figuras do movimento como MR Funk e Filó, nascidos no meio pobre e que conseguiram adeptos na zona norte da cidade, predominantemente negra. No entanto, nos anos 80, o funk e o charme invadiram os salões da cidade, fazendo minguar o movimento Black Soul. Outro fator interessante foi a crítica realizada pelo governo militar ao declarar que os expoentes do Black Soul estavam fomentando o ódio e o conflito raciais e, por isso, deveriam ser controlados. Esta crítica serviria para reforçar a ideologia da democracia racial já esgarçada nesta época. Telles (2003) indica que Gilberto Freyre, criador do mito da democracia racial, caracterizava o Black Soul como um movimento não-brasileiro e um produto do imperialismo dos Estados Unidos.

Hanchard (2001, p110) relata que duas outras organizações surgiram nesta década: a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (SINBA) e o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN) fundados em 1975 e 1976, respectivamente. Essas duas organizações emergiram de debates grupais da Universidade Candido Mendes, em Ipanema, zona sul da cidade, no entanto, sua existência demarcou divergências e cisões.

O SINBA foi considerado um grupo com viés africanista, enquanto o IPCN era visto como americanista. O americanismo combinava as ideologias do poder negro e dos Panteras Negras com os programas mais integracionistas dos ativistas dos direitos civis nos Estados

Unidos. Boicotes, paralisações, protestos contra atos específicos de exclusão racial e o desenvolvimento de instituições negras que ficassem à altura das brancas, eram tomados como atuações positivas no Brasil. Os africanistas defendiam um tipo mais transformador de movimento negro no país, pautado nos movimentos anticolonialistas da África. A África representava um lugar a ser simbolicamente resgatado pelos membros do SINBA como bússola política. As discussões americanistas e africanistas ocorriam em três locais principais: na Universidade Candido Mendes, onde foi criado o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA); no Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), bem como, na Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (SINBA). Hanchard (2001, p. 145) reforça que, ao contrário do IPCN e do CEAA, o SINBA não recebia verbas de instituições americanas e isso denotava um sinal de maior autonomia. O IPCN era localizado na zona sul, investindo seus recursos mais em atividades culturais do que em atividades políticas, e o SINBA situava-se na zona norte.

Para Hanchard (2001, p. 144), em São Paulo, os indivíduos pareciam mais esclarecidos e ambiciosos, do que os ativistas no Rio de Janeiro. O Movimento Negro Unificado (MNU) demarcou uma presença significativa. Também estiveram presentes nesse contexto o Grupo Evolução em Campinas, o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN) e outras organizações. Foi entre 1977 a 1979 que a publicação intitulada *Afro Latino América* escrita por Hamilton Cardoso, Jamu Minka e Neuza Pereira, com orientação ideológica socialista, formou o embrião da “terceira via” do Movimento Negro Unificado, criando núcleos africanos no Partido dos Trabalhadores e no Partido Democrático Trabalhista (PDT), já na década de 1980. Neste sentido, a confluência das questões de raça e classe, deu o tom à formação política dos ativistas de esquerda, como escreve Hanchard (2001, p. 147).

O MNU realizou o I Congresso Nacional no Rio de Janeiro, repensando sua organização nacional, sua estrutura e o apoio a ser dado a vários candidatos na política eleitoral. Também reivindicou uma reforma agrária mais radical, a proteção dos acampamentos dos sem-terra, o direito de sindicalização dos trabalhadores e a reforma do ensino. Por isso Telles (2003, p. 70) argumenta que a transição à política negra moderna se completou em 1978 com a formação do MNU.

O TEM, o Black Soul e o MNU não tiveram êxito em organizar um movimento de massas com vínculos coordenados com diferentes segmentos da sociedade civil. Esses foram

exemplos distintos de atividade cultural e política, sendo que somente o MNU organizou-se no sentido de desenvolver uma política mais ampla de coalizão.

Com a chegada dos anos 1980, cientistas sociais passaram a investigar as interações raciais no Brasil a partir da percepção da discriminação existente. O Rio de Janeiro, segundo informa o IBGE (*apud* TELLES, 2001, p. 44), registrava 40% de não-brancos em pouco mais de 12 milhões de habitantes e, ao contrário da Bahia, os negros cariocas e paulistanos encontram-se em maioria numérica.

Os anos 1970 e 1980 trouxeram a possibilidade de uma maior organização dos movimentos sociais, ampliando conjuntamente o discurso racial. De modo mais estruturado, os movimentos negros pleitearam cargos e espaços organizacionais nos governos em nível municipal e estadual. Hanchard (2001, p. 158) comenta que no Rio de Janeiro, Leonel Brizola (líder do PDT) abriu caminho para uma representativa presença de negros em cargos importantes do Estado; no entanto, impossibilitado por sérias crises financeiras entre 1982 e 1986, não pôde implementar uma política estadual transformadora em termos específicos de raça ou classe.

Pode-se considerar, também, a atuação das mulheres negras nessa época, com a fundação do Agbara Dudu, bloco feminista africano fundado no Rio de Janeiro em 1982, atraindo mulheres negras da Baixada Fluminense por meio de seu engajamento em atividades cotidianas, como a proteção das famílias contra a violência policial e a orientação sobre seus direitos constitucionais.

Uma nova composição também emergiu no âmbito da questão racial. Grupos religiosos, como os Agentes de Pastoral Negros e a Comissão de Padres, Seminaristas e Religiosos Negros do Estado do Rio de Janeiro, fundados em 1987, passam a discutir e confrontar o racismo na igreja católica brasileira e em sua hierarquia. A maioria de seus membros atua na região da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, e nas favelas, em São Paulo. Cabe ressaltar o protesto público por esses organizado, em repúdio aos assassinatos de crianças (em sua maioria negras) por esquadrões da morte, em lugares como São João do Meriti e Duque de Caxias (talvez, não por acaso, os movimentos negros dos anos 1990, os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC) <sup>23</sup>, tiveram significativa expressão nestes contextos).

---

<sup>23</sup> Este tema será abordado neste capítulo no item 2.5.

O ano de 1988 foi extremamente significativo para o movimento negro, uma vez que a questão racial ganhou maior expressão no nível macro-político na Seção II, artigo 5, § 42 da Constituição Brasileira de 1988, o qual transformou os atos de discriminação racial em crimes passíveis de prisão. A Constituição de 1988 nasceu com o signo do pluralismo político, da justiça social e da democracia e, mesmo que não atingisse uma igualdade fática, foram elencados valores na busca de uma sociedade mais justa, sem preconceitos. Telles (2003) ressalta que a Constituição de 1988 revolucionou as bases legais da defesa dos direitos humanos no Brasil, bem como reconheceu os princípios de tolerância, do multiculturalismo e da igualdade individual.

Tal legislação foi intensamente defendida por membros da Assembléia Legislativa, sobretudo os de centro-esquerda, valendo-se destacar a Deputada Benedita da Silva do PT, cuja responsabilidade política representaria os múltiplos eleitorados, o do PT, o Núcleo Negro do PT, o Movimento Negro e as pessoas diretamente e a própria Assembléia Constituinte, como ressalta Hanchard (2001, p. 160). Conforme exposto no Cap. 1, parece-me bastante relevante lembrar aqui que a deputada Benedita da Silva, do PT, foi Vice-Governadora eleita, juntamente com Antony Garotinho (inicialmente PDT e afilhado de Leonel Brizola e, posteriormente PMDB), para governar o estado do Rio de Janeiro no pleito de 1998 a 2002, estando essa efetivamente no cargo de Governadora do Estado nos últimos meses do mandato, uma vez que o Governador Garotinho saiu para se candidatar à Presidência da República, foi nesta gestão que as cotas raciais foram sancionadas e, em 2003, implementadas na UERJ.

Além de demarcar o compromisso constitucional, o ano de 1988 comemorou o centenário da abolição da escravatura em nosso país, trazendo à tona um maior reconhecimento identitário entre a população negra, bem como uma maior visibilidade da desigualdade racial. Hanchard (2001, p. 170) ressalta que desde 1987 o movimento buscava fomentar uma maior crítica à data oficial da abolição da escravatura; embora o dia 20 de novembro representasse o Dia da Consciência Negra nacional, o dia 13 maio representava a data nacional de combate ao racismo. Telles (2003) comenta que as comemorações do centenário pelos movimentos negros foram uma explícita reação de denúncia das múltiplas formas de desigualdade racial contra afro-brasileiros, bem como uma possibilidade de exercerem uma ação coletiva contra práticas e discursos de opressão aos afro-brasileiros.

Por ocasião dos festejos do centenário foi criada a Fundação Cultural Palmares que serviu de canal de comunicação entre os movimentos negros e o governo brasileiro; sua

ênfase instalava-se na cultura e nos direitos culturais, como escreve Telles (2003, p. 71). A sua posição no interior do Ministério da Cultura refletia a preocupação tradicional do governo com a cultura e a história afro-brasileira. O governo tratou de dar às manifestações do movimento negro um tom mais cultural do que político, pautando-se na antiga lógica da excepcionalidade racial e da democracia racial. Em virtude disso, alguns afro-brasileiros que não mais concordavam com essa perspectiva racial foram acusados de agitação durante as comemorações do centenário.

Os anos 1970 e 1980 alertaram ativistas, acadêmicos e cidadãos bem informados da sociedade civil, para a necessidade e a importância de ligar a conscientização racial a uma atividade política, como comenta Hanchard (2001, p. 11). A ampliação do debate racial no campo da política e dos direitos trouxe para a década seguinte uma maior mobilização dos movimentos raciais, no país, especificamente no Rio de Janeiro, em torno da efetivação dos discursos e práticas menos discriminatórias para os afro-brasileiros.

Mesmo depois dos movimentos negros deflagrarem, por ocasião do centenário da abolição, protestos contra a discriminação racial e ao mito da democracia racial, Hanchard (2001) aborda que, em 1995, em um levantamento feito pelo DataFolha sobre as atitudes e o comportamento raciais, demonstrou-se a existência e persistência de atitudes racistas (como foi caracterizado *um racismo cínico*) entre os brasileiros brancos.

O movimento negro pôde passar de uma atividade política indireta para uma contestação mais franca da herança de violência racial, discriminação e subjugação dos negros em todos os segmentos da sociedade. No entanto, mesmo com representação em mandatos políticos municipais e estaduais, ainda é restrita a presença de negros no Congresso Nacional.

Para Hanchard (2001, p. 183), não houve entre 1945 e 1988 nenhum movimento nacional de cunho racial de maior expressão opositor das desigualdades e da subordinação racial no país. O autor aborda que a incapacidade de os ativistas afro-brasileiros mobilizarem as pessoas com base na raça gerou conseqüências para a organização do movimento negro e de suas agendas. Em seu argumento, o autor demarca que esse foi o efeito gerado pelo mito da democracia racial criado pela elite hegemônica branca na manutenção de sua posição na sociedade brasileira.

Para o mesmo autor, o movimento negro pode ser evidenciado por uma série de movimentos com compromissos ideológicos e estratégias políticas distintas, como também um movimento de grupos com pouca coerência política ou restritas relações entre si. Assim,

(seja como movimentos, ou como uma série de movimentos) ele caminha sem direção. A inexistência de vínculos entre as diferentes atividades políticas e culturais tornou o movimento negro episódico, fragmentado e desorganizado. Para sua sobrevivência, caberia a unificação da cultura e da política, sendo a cultura diferenciada do folclore e revista como base valorativa da atividade ético-política. Para isso, deve-se fomentar uma atividade crítica no interior do próprio movimento para desfolclorizar as ações no presente e livrar-se de seu culturalismo perverso.

### **2.3.3 – Os anos 1990 e os últimos tempos: as agendas e os movimentos negros contemporâneos contra o racismo na educação**

*É necessário abrir escolas para todos, mas, para que diabo filho de cozinheira quer ser doutor? (Anônimo, apud COSTA PINTO, 1998, p. 162).*

Os anos 1990 chegam modificando o discurso em torno do mito da democracia racial no Brasil, muito influenciado pelos eventos realizados por organismos internacionais que tinham o combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades para com as minorias foco de seus interesses.

No Brasil, o termo democracia racial começou a cair em desuso e ocorreu um crescente reconhecimento do racismo em vários segmentos da sociedade. Isso fez com que demandas advindas de vários setores e camadas sociais pressionassem o Estado por maior efetivação de uma cidadania democrática e dos direitos humanos dos negros no país. Nesse sentido, o debate foi renovado pela discussão entre os conceitos igualdade *versus* desigualdade, tendo os direitos humanos como fundamentais, enquanto idéia política baseada na ética e intimamente relacionada aos conceitos de justiça, igualdade e democracia.

Como escreve Telles (2001, p. 78), as organizações do movimento negro conseguiram maior evidência nacional em eventos realizados, como a Marcha de Zumbi em 1995, a qual culminou com ativistas do movimento negro e líderes de sindicatos expondo suas demandas ao Congresso Nacional e em reunião com o Presidente Fernando Henrique Cardoso, na ocasião, marcada pela reivindicação de medidas mais concretas de combate à discriminação racial. Em decorrência disso, o então Presidente anunciou a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para o desenvolvimento de políticas públicas de valorização da população negra, valendo destacar que foi a primeira vez que um líder do governo brasileiro reconhecia a existência de racismo no país e acenava com a possibilidade de mudanças nesta área.

Conforme comenta Valentim (2004a, p. 8), o GTI foi encarregado de elaborar proposta para a inclusão do negro na sociedade, particularmente no ensino superior, como desenvolver as seguintes ações: construir mecanismos facilitadores do ingresso de afro-brasileiros nas universidades públicas e privadas; elaborar “programas para a concessão de bolsas de estudos” para alunos universitários afro-brasileiros, no ambiente da graduação e da pós-graduação, elaborar formas de acesso facilitado ao crédito educativo para estudantes afro-brasileiros, conceder estímulos à implantação ou ampliação de cursos noturnos, entre outros. Também no governo desse Presidente foi criado, em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) o qual buscava desenvolver ações afirmativas para acesso dos negros, povos indígenas, mulheres, pessoas portadoras de deficiência e pessoas negras aos cursos profissionalizantes, às universidades e às áreas de tecnologia de ponta. O governo acenava com a perspectiva de políticas públicas explicitamente baseadas em raça para apoiar os afro-brasileiros. Em julho de 1996, foi realizado o Seminário Internacional “*Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*”, organizado pelo Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, com a finalidade de debater o racismo no país, bem como pensar a formulação de políticas públicas de combate à discriminação racial, entre as quais as chamadas ações afirmativas (SANTOS, 2003, p. 94).

Como comenta Telles (2003), até 2001 muitos dos objetivos do Plano não tinham sido alcançados e embora o Presidente demonstrasse intenção de implementar tais políticas, não contava com o apoio de pessoas para planejarem e concretizarem as mesmas. O diálogo com o movimento tornou-se um monólogo, no qual o movimento fazia suas reivindicações e o governo não se pronunciava.

O espaço deixado pelo governo federal foi sendo preenchido por iniciativas de vários setores da sociedade que começaram a desenvolver um conjunto, ainda que restrito, de políticas afirmativas, principalmente no âmbito dos governos locais e no setor privado. Heringer (*apud* TELLES, 2003, p. 80) informa em seu estudo sobre dez grandes áreas metropolitanas que foram identificadas neste período, 124 programas de combate à discriminação racial sendo 40 especificamente para negros; 70 visavam o combate à discriminação racial em geral, a valorização da cultura e da história negra ou promover membros dos grupos menos favorecidos e 14 programas que visavam o combate à discriminação sem mencionar raça. Dentre esses, 29 eram subsidiados pelo governo federal,



estadual ou municipal, 42 eram promovidos por Organizações Não-Governamentais (ONGs) e outros 17 por parcerias entre o governo e as ONGs. Entre as iniciativas tomadas pelo governo federal estavam a capacitação profissional e administrativa e o treinamento em computação e educação sobre sistema de crédito para pequenos negócios de negros.

Além do âmbito das políticas públicas e do campo aberto pelas ONGs, a raça também passou a ser aceita como campo legítimo de estudo das ciências sociais. Os estudos sobre raça começaram a proliferar em uma vasta gama de disciplinas e pesquisas, sobre as questões mais abrangentes que envolvem tal temática.

O movimento negro ganhou maior visibilidade e expandiu sua agenda tomando parte de um movimento mais amplo voltado para os direitos humanos dentro do Brasil, considerando que os negros são as maiores vítimas de violação desses direitos devido à persistente discriminação racial e sua posição na estrutura socioeconômica no país. Como informa Telles (2003, p. 84), o movimento negro colocou a questão racial no centro da agenda nacional de direitos humanos, tanto no segmento governamental, quanto na sociedade civil. Isso fez com que o movimento negro também se beneficiasse com a crescente importância desta temática no campo internacional, o qual situa a idéia de direitos humanos universais e a necessidade de proteger os membros menos privilegiados da sociedade. Atento ao sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), o movimento negro focou seu olhar para a fiscalização dos relatórios do governo brasileiro às convenções sobre racismo, tais como do Comitê pela Eliminação do Racismo (Committee for the Elimination of Racism, CRED).

O olhar de fora fez com que o Brasil atentasse para o tratamento do racismo em seu contexto e a imagem que isso poderia gerar internacionalmente. Isso afetaria as transações financeiras com os organismos internacionais que coadunavam com as ações anti-racistas. Tal preocupação se efetivava devido à participação de movimentos negros em reuniões com expoentes do capitalismo global, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. A presença desses movimentos nessas instituições deflagrava as falhas do governo brasileiro no combate ao racismo.

Até o fim dos anos 1990, apesar do mito de democracia racial ter sido desmascarado, o Itamaraty continuava a proclamar entre os estrangeiros a idéia de que o Brasil era especialmente tolerante às diferenças raciais. Telles (2003, p. 90) comenta que essa instituição permaneceu imune ao reconhecimento do racismo no Brasil, mantendo uma postura bastante conservadora. Um dos fatos que contribuíram para uma mudança de

posicionamento mais efetiva no âmbito governamental foi a III Terceira Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Outras Formas de Intolerância realizada em Durban na África do Sul, a qual trouxe significativas contribuições para o debate racial em nosso país.

#### **2.3.4 – A Conferência de Durban: do reconhecimento à ação**

Em 1997, a ONU decidiu promover um evento que geraria contribuições significativas para a questão racial, particularmente em nosso país. Este evento, conhecido como a III Terceira Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Outras Formas de Intolerância (III CMCRRXIC) realizada em Durban, na África do Sul, nos meses de agosto e setembro de 2001. Tal conferência visava rever os progressos alcançados no combate ao racismo, desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Antecedendo a conferência foram organizados encontros entre os países para formulação de documentos a serem discutidos por ocasião do evento.

No Brasil, em 1997, evidenciou-se uma rede organizada de advogados, juristas brasileiros e estrangeiros, promotores públicos, juízes negros e brancos, acadêmicos e alguns representantes do governo federal para discutir e ampliar os benefícios da lei anti-racista, como também, desenvolver formas de implementá-las. Outro objetivo da rede nacional de advogados contra o racismo seria consolidado com a decisão de participar da Conferência Mundial em Durban.

Nesse contexto, o movimento negro estaria dialogando, tendo como único canal de comunicação a Fundação Cultural Palmares; entretanto, com a chegada da Conferência Preparatória para a Conferência Mundial contra o racismo, realizada em Genebra em maio de 2000, o governo ampliou o diálogo com o movimento negro organizado. Telles (2003) argumenta que a razão para tal abertura estaria no desmanche da imagem do Brasil, internacionalmente, como um país tolerante racialmente.

Como comenta Telles (2003, p. 86-87) a preparação para a Conferência tornou-se bastante representativa para o movimento negro brasileiro, o qual teve papel central na criação da Aliança Estratégica de Afro-Latino Americanos (La Alianza), uma entidade sediada em Montevideu, que reúne afro-latino-americanos e afro-caribenhos desde 1998, cuja ação está em capacitar lideranças, trocar informações sobre problemas comuns, assim como o desenvolvimento de estratégias regionais. O movimento negro brasileiro, juntamente com a La Alianza trabalhou na preparação da Conferência de Durban. Em 2000, a La Alianza

emitiu, no Chile, um documento que seria apresentado aos governos latino-americanos, intitulado “El Documento de Santiago”, no qual foi traçado um diagnóstico da discriminação na região e recomendações para a superação do mesmo. Esse documento foi aceito pelos governos latino-americanos que o apoiaram na íntegra e o tornara parte das plataformas oficiais.

Em um ritmo não tão intenso, o governo brasileiro não conseguia abordar as demandas do movimento negro, estimulando os parlamentares negros a se organizarem pela primeira vez em Salvador, Bahia, em julho de 2001, para formar uma aliança suprapartidária de parlamentares negros sobre a necessidade de desenvolver políticas para a promoção da igualdade.

O reconhecimento do esforço do movimento negro brasileiro e da delegação brasileira em Durban foi evidenciado pela indicação da ativista Edna Roland como Relatora Geral da Conferência. Durante a realização do evento, o governo brasileiro<sup>24</sup>, assim como os governos da América Latina, demonstrou-se progressista em questões raciais, principalmente, em contraste com os Estados Unidos e Israel que se retiraram antes do término da conferência. Como resultado desse evento tivemos um movimento negro bastante motivado, especificamente no trato das promessas feitas pelo governo brasileiro, as quais incluíam a implementação de políticas de ação afirmativa. Também demarcou o princípio legal-filosófico de um programa de ação afirmativa que é a busca pela implementação eficaz do princípio de igualdade. Isso começou a se concretizar em 5 de setembro de 2001 quando o governo brasileiro anunciou um programa de ação afirmativa em larga escala com vistas à eliminação do racismo, do preconceito, da discriminação e da falta de oportunidades para afro-brasileiros.

Coaduno com Telles quando ele escreve que, “para falar de raça no Brasil agora é preciso dar mais atenção à questão da ação afirmativa o que reflete o reconhecimento do governo da existência de racismo no Brasil” (2003, p. 75). Isso significa sair do estado de neutralidade e imparcialidade para realizar algo positivo para os grupos chamados de minorias. Conforme indicam os dados trazidos pelo autor (p. 27), o número de negros que

---

<sup>24</sup> Telles (2003) informa que, durante o período da Conferência em Durban, foram publicados no Brasil cerca de 174 novos artigos sobre a questão racial – nunca antes tratada com este volume pela mídia. O autor revela que tal interesse foi decorrente da exploração do desentendimento político entre o Presidente da República que era favorável ao programa de cotas para negros e o Ministro da Educação que se opunha à proposta. A importância política deste episódio ganhou expressão, pois o então Ministro seria um dos possíveis candidatos do governo.

declaram ter alguma ascendência negra é de cerca de 80 milhões, compondo quase a metade da população total de 173 milhões de brasileiros. Esse alto percentual de brancos que também possuem ascendentes africanos, no Brasil, eleva o número de pessoas com origens africanas para cerca de 100 milhões.

As políticas sociais brasileiras que buscam combater o racismo e a desigualdade racial têm uma história bastante recente. Pode-se considerar que essas políticas se dividem em legislação anti-racista e a ação afirmativa. Esta última presente no Brasil desde 2001, repentinamente instituída após a Conferência de Durban (Declaração de Durban, 2001), busca prevenir a discriminação e inclui uma ampla série de mecanismos para criar oportunidades iguais, bem como reduzir o racismo em termos gerais.

A partir de Durban, o Estado passou a assumir significativo papel na implementação de políticas voltadas para a correção das desigualdades e discriminações raciais. Isso fica bastante claro no texto da Conferência de Durban (Declaração de Durban e Plano de Ação, 2001) em três parágrafos mais evidentes, quais sejam:

*96 – Reconhecemos que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos podem contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos; [...] (2001, p. 34).*

*99- Reconhecemos e profundamente lamentamos os enormes sofrimentos humanos e o trágico padecimento de milhões de homens, mulheres e crianças causado pela escravidão, pelo tráfico de escravos, pelo tráfico transatlântico de escravos, pelo apartheid, pelo colonialismo e pelo genocídio, e convocamos os Estados a se preocuparem em honrar a memória das vítimas de tragédia do passado, e afirmamos que onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência evitada. Lamentamos que estas práticas e estruturas políticas, sócio-econômicas e culturais tenham levado ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata (2001, p. 35).*

*100 – Insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos, incluindo, educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada (2001, p. 35).*

O texto da conferência trouxe perspectivas mais concretas para a realização de programas, via ação do Estado, para corrigir e eliminar as desigualdades raciais e o preconceito na sociedade brasileira, bem como combater as manifestações de discriminação e a falta de oportunidades a afro-brasileiros. Decorre daí a implementação das ações

afirmativas adaptadas à demanda de nosso país, particularmente no âmbito das políticas públicas educacionais e voltadas ao serviço público.

## **2.4 - As ações afirmativas em terras brasileiras**

### **2.4.1 – Ações afirmativas: sua gênese e os novos contextos: novas relações de raça e poder**

A discussão em torno das ações afirmativas nos remete a quatro focos de análise instalados neste estudo, quer sejam: a sua gênese e concepção, sua realização no âmbito das políticas públicas, no campo da discussão acadêmica e, particularmente, sua implementação no ensino superior por meio de cotas raciais.

Gomes (2003a, p. 17) nos informa que o termo surgiu nos Estados Unidos sob a denominação de *affirmative action* (ação afirmativa), na Europa sob os nomes de *positive discrimination* (discriminação positiva) e de *positive action* (ação positiva). Para Andrews (*apud* SANTOS, 2003, p. 90), pode ser denominada de justiça distributiva, uma vez que tende a enfatizar mais a discriminação presente para justificar políticas públicas específicas que objetivem que todos possam ter direito equitativos dos benefícios e ônus da vida social.

Os estudos de César (2003, 2004) relatam que o termo surgiu nos Estados Unidos, no pós-guerra, já na década de 1960, quando as sociedades ocidentais demandavam a presença de critérios mais justos na reestruturação daquele país. A pressão dos grupos organizados da sociedade civil, especialmente os denominados “movimentos negros” com variadas formas de atuação e orientados por lideranças como Martin Luther King e Malcolm X, ou grupos radicais como os “Panteras Negras”, reivindicava os direitos civis dos afro-americanos. A luta contra a discriminação racial consolidara uma estrutura jurídica antidiscriminatória, no entanto, os negros continuavam a sofrer com manifestações de discriminações e preconceitos. Ampliou-se a idéia de que as leis antidiscriminatórias não eram suficientes para combater as desigualdades sedimentadas pela escravidão e pela segregação oficial. Com isso, era preciso combater as estruturas que acumulavam estes tipos de manifestações. Ao Estado, portanto, caberia não só compensar os grupos envolvidos pelas discriminações passadas, como também criar mecanismos para prevenir futuras ocorrências daquele tipo.

César (2004, p. 166) relata que o então Presidente daquele país, John Kennedy, em 1961, iniciou este processo editando a Ordem Executiva n. 10.925, que criava a Comissão pela Igualdade de Oportunidades no Emprego (EEOC), com a missão de acabar com a

discriminação racial nos contratos federais de emprego. Outro episódio relevante nesse sentido, foi o discurso do Presidente Lyndon B. Johnson, em 1965, por ocasião da formatura da Universidade de Howard, o qual enfatizou a insuficiência das leis antidiscriminatórias e caracterizava a intenção do governo em ampliar as oportunidades institucionais para que as relações de raça e poder se tornassem mais igualitárias. Assim, Johnson, em 1965, editou a Ordem Executiva n. 11.246 estabelecendo como objetivo do governo a promoção de iguais oportunidades de trabalho na área federal, e proibindo qualquer tipo de discriminação com base em raça, credo, cor ou origem nacional, como também, a realização de oportunidades de trabalho por meio de programas contínuos de ação afirmativa em cada departamento ou agência governamental. Estas medidas incluíam a eliminação do quase nepotismo das redes de recrutamento, a eliminação de qualquer inclinação racial nos testes para emprego, a busca por empregados qualificados tanto em comunidades negras quanto brancas.

Há um consenso em torno do que se destina às ações afirmativas, ou seja, à redução das desigualdades e à promoção de uma justiça social voltada para os grupos socialmente fragilizados. Gomes define estas ações como:

*Políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralidade dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.[...] elas visam não somente combater as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (2003a, p. 22).*

Gomes também define a trajetória de implementação destas ações, sendo que, inicialmente, se definiam como um mero encorajamento por parte do Estado para que as pessoas com poder decisório nas áreas públicas e privadas levassem em consideração temas sensíveis, como o acesso à educação e ao mercado de trabalho; em um segundo momento, em decorrência da ineficácia do primeiro, deu-se o enfoque na realização da igualdade de oportunidades, por meio da imposição de cotas rígidas de acesso de representantes de minorias a determinados setores do mercado de trabalho e da educação. Atualmente, estas ações podem estar agregadas em um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, objetivando o combate a qualquer manifestação de discriminação.

Guimarães afirma que as ações afirmativas visam assegurar “o direito de acesso a recursos coletivos aos membros de grupos sub-representados uma vez que se tenham boas

razões e evidências para supor que o acesso a tais recursos seja controlado por mecanismos ilegítimos de discriminação racial, étnico ou sexual” (2002, p. 6).

Para Santos, fundador do Centro de Articulação das Populações Marginalizadas (CEAP), a ação afirmativa é entendida da seguinte forma:

*[...] como um programa de trabalho nacional para remediar a subjugação a que foram submetidas às minorias raciais e étnicas, as mulheres, entre outros grupos sociais. Um conjunto de medidas legais, de modos de vida de políticas sociais que pretendem aliviar os tipos de discriminação que limitam oportunidades de determinados grupos sociais. Um esforço realizado pelos governos federal, estadual e municipal, instituições públicas e privadas, escolas etc, para combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades, prioritariamente nas áreas de educação e no acesso ao emprego, entre outras (2002, p. 88).*

Heringer (1999) destaca que as ações afirmativas, no tocante às relações de trabalho, são políticas e procedimentos obrigatórios e voluntários com o objetivo de combater a discriminação no mercado de trabalho e também de retificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado pelos empregadores. Abdias do Nascimento (2000) traça considerações a respeito do papel das políticas de ação afirmativa considerando assim: “a construção de uma verdadeira democracia passa, obrigatoriamente, pelo multiculturalismo e para efetiva implantação e políticas compensatórias ou de ação afirmativa para possibilitar a construção de uma cidadania plena para todos os grupos discriminados” (p. 10). Este autor, por ocasião de seu mandato como Deputado Federal, propôs o Projeto de Lei n. 1.332, de 1983, estabelecendo a instituição de políticas públicas específicas para a população afro-brasileira, por meio de ações afirmativas. Podemos considerar que as ações afirmativas e as cotas são meios que podem viabilizar instrumentos possíveis para propiciar a mobilidade social aos afro-brasileiros, com vistas a integrá-lo econômica e socialmente aos demais membros da sociedade.

As políticas afirmativas procuram reverter as políticas escravagistas e de imigração que sustentaram a desigualdade racial no passado. Como indica Santos (2003, p. 86) as políticas de ação afirmativas possuem um público específico na sociedade, ou seja, os grupos considerados socialmente segregados em uma determinada sociedade, como os negros, as mulheres, os portadores de necessidades especiais, os homossexuais, as pessoas de baixa renda, entre outros, que historicamente têm sido vítimas de atos discriminatórios.

Assim, deu-se início a um processo de alteração conceitual das ações afirmativas, que passou a ser associado à idéia de realização de igualdade de oportunidades, por meio da

imposição de cotas rígidas de acesso de representantes de minorias a determinados setores do mercado de trabalho e a instituições educacionais. Nessa época, ocorreu a vinculação entre ação afirmativa e o alcance de metas estatísticas de acordo com a presença de negros em um determinado setor do mercado de trabalho ou instituição de ensino.

A partir daí, as ações afirmativas foram sendo legitimadas no contexto das universidades nos anos 1970. No entanto, em 1978, como cita César “no caso *Bakke versus Regents of the University of Califórnia*, a Suprema Corte decidiu que o uso do critério raça era imperativo na seleção de novos candidatos para a universidade. As cotas rígidas, porém, foram consideradas inconstitucionais” (2003, p. 28). Cabe ressaltar que não há um consenso estabelecido sobre o tema das ações afirmativas nos Estados Unidos.

César segue comentando que a experiência das ações afirmativas nos Estados Unidos vem sendo discutida e adaptada em vários países. Atualmente, são observadas por cerca de 25 países com diferentes modalidades de implementação. Como ressalta Gomes, (2003a, p. 26), hoje, em diversos países europeus, asiáticos e africanos, implementam-se essas ações, adaptadas às especificidades de cada um deles. Cabe ressaltar aqui que as cotas rígidas são apenas uma das modalidades de implementação das ações afirmativas, constituindo-se uma maneira eficiente de distribuição de bens escassos. Outras ações podem envolver o método do estabelecimento de preferências, o sistema de bônus e os incentivos fiscais como instrumento de motivação do setor privado, bolsas de estudo, programas especiais de treinamento, recrutamento ativo, reforço escolar entre outras. É válido lembrar que estas atitudes obtêm melhores resultados quando estão acompanhadas de outras medidas de cunho social, quais sejam: melhorias na qualidade do ensino público fundamental; políticas de redistribuição de renda; reforma tributária; reforma agrária entre outras.

Mesmo o debate sendo bastante recente no olhar as ciências sociais e/ou humanas em nosso país e mesmo não possuindo um campo de discussão sólido sobre as ações afirmativas na esfera científica brasileira, este tema já possui *status* significativo nos fóruns de pesquisa, envolvendo, principalmente, a temática das relações raciais e a educação nas diferentes áreas do conhecimento, especificamente, nas ciências sociais, no direito e na educação. Neste último, Valentin (2004a, p. 02) destaca a instituição do Concurso Negro de Educação e a criação, a partir de 2001, por aprovação da Assembléia Geral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) do Grupo de Estudos Relações Raciais/Étnicas e Educação que, em 2004, configurou-se em um Grupo de Trabalho.



Para melhor situar a presença das ações afirmativas em nosso contexto, cabe ressaltar que, mesmo antes de 2001, o Brasil já havia vivenciado uma experiência de ação afirmativa. Telles (2003, p. 284) e Gomes (2003a, p. 17) comentam que no governo de Getúlio Vargas foi instituída a chamada “*Lei dos Dois Terços*”, estabelecendo que pelo menos dois terços de todas as contratações feitas por empresas em território brasileiro fossem ocupadas por brasileiros natos, permitindo que negros entrassem no mercado de trabalho industrializado, formalmente dominado por trabalhadores imigrantes.

Em 1990, o Congresso estipulou que até 20% dos cargos públicos ocupados por meio de concursos públicos fossem reservados para deficientes e, em 1991, grandes empresas estariam obrigadas a ocupar de 25 a 5% dos cargos com pessoas portadoras de deficiência física. Em 1996, o Congresso estabeleceu que pelo menos 20% dos candidatos nas eleições fossem mulheres e, em 1997, aumentou este percentual para 30%. Em 2001, o Ministério da Justiça e o Supremo Tribunal Federal (STF) abriram processos enfatizando que 20% dos diretores, consultores sênior e funcionários de empresas terceirizadas que prestassem serviço ao STF deveriam ser negros. O Presidente desse Tribunal, em novembro de 2001, Ministro Marco Aurélio Mendes de Farias Mello, no Seminário “Discriminação e Sistema Legal Brasileiro” promovido pelo Tribunal Superior do Trabalho, proferiu a palestra intitulada “Óptica constitucional: a igualdade e as ações afirmativas”, na qual defendeu a constitucionalidade da implementação de ações afirmativas em favor dos negros brasileiros. Benedita da Silva, em 2002, anunciou que o Ministério do Trabalho determinara que 20% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) destinado ao treinamento e capacitação profissional deveria ser encaminhado a trabalhadores negros, preferencialmente às mulheres negras, como escreve Telles (2003, p. 96).

Com a chegada de Luis Inácio Lula da Silva, do PT, à Presidência da República, em 2002, três ministros negros (Gilberto Gil da Cultura, Marina Silva do Meio Ambiente e Benedita da Silva para a Assistência e Promoção Social) foram empossados, bem como o primeiro Ministro negro da história do Supremo Tribunal Federal. Criou-se a Secretaria de Combate ao Racismo, assim como se manteve o programa de cotas na UERJ, apesar de 200 mandados de segurança contra as cotas naquela universidade. Isso demonstra que o governo do Presidente Lula, integrante do PT, está mais sensível às políticas raciais e este olhar está diretamente ligado à crescente parcela de negros na base do partido. No ensino superior, o governo Lula criou o Programa Diversidade na Universidade no âmbito do Ministério da

Educação, com o objetivo de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, particularmente, os afrodescendentes e os indígenas. Em novembro de 2003, criou o Grupo de Trabalho Interministerial com o intuito de elaborar propostas que possam permitir não apenas o acesso, mas, também, a permanência no ensino superior. Este grupo é coordenado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e é representado por membros da Casa Civil da Presidência da República, Advocacia Geral da União, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica, Fundação Cultural Palmares, Ministério das Relações Exteriores, Ministério de Assistência e Promoção Social e Conselho Nacional de Educação, bem como consultores da Unesco para assessorar os trabalhos. Na primeira reunião do grupo ficou marcante o apoio aos professores que já lutam pela política de cotas dentro das próprias universidades.

Algumas ações já foram pensadas como a divulgação em massa do debate por meio do rádio, reuniões de trabalho semanais e criação de uma Secretaria Permanente para estudar questões referentes aos projetos de lei de inclusão que tramitam no Congresso. Em 2003, neste governo, foi sancionada a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, como demonstra Santos (2003, p. 215).

Também no governo Lula, a luta dos movimentos negros e seus aliados, somada às significativas pressões internacionais, reforçaram a pauta para que as ações afirmativas se concretizem no cenário educacional do país. Com isso, vivemos atualmente o debate em torno da Reforma Universitária<sup>25</sup>, que tem como mote de debate o estabelecimento de cotas para o acesso de grupos minoritários no ensino superior, visto como uma possibilidade de reparar a desigualdade social dos afro-descendentes, reduzirem as desigualdades e redistribuir recursos com vistas à inclusão dos mesmos nesse contexto.

Em 2002, a Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro, em uma situação inaugural, anunciou que 50% das vagas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) deveriam ser destinadas a estudantes egressos das escolas públicas do Estado e 40% das vagas nas universidades estaduais seriam dedicadas a negros e pardos, por meio da Lei n. 3.078/2001. Valentin (2004)

---

<sup>25</sup> Este tema é abordado no Capítulo 1, item 1.8.2.

e César (2004) comentam que outros movimentos geraram ações deste gênero, no caso, a concessão de bolsas de estudos aos alunos provenientes do Pré-Vestibular para Negros e Carentes nos exames de vestibular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, uma experiência já de uma década, pulverizada em outras universidades particulares como a Estácio de Sá, a Universidade Católica de Petrópolis e a Faculdade de Enfermagem Luiza Marillac. Também no âmbito estadual, encontra-se a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que destina 40% de suas vagas de graduação e pós-graduação para alunos negros e pardos. A Universidade de Brasília (UNB), em 2004, garantiu o ineditismo do setor universitário federal nestas ações, tendo destinado 20% das vagas de cada curso para vestibulandos negros, como também, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em cujo vestibular de 2004 reservaria 20% do número total de vagas de seus cursos para negros oriundos de escolas públicas, sendo que desse percentual cerca de 60% serão destinadas a mulheres negras. Também a Universidade Estadual de Diamantina, que reserva 20% de suas vagas tão-somente para estudantes residentes no Vale do Jequitinhonha, região considerada a mais pobre de Minas Gerais. Temos também a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) com uma reserva de 100 vagas com bolsas, destinadas às normalistas negras para o ingresso em seu Curso de Pedagogia. Neste exíguo mapeamento, pode-se perceber a mudança do perfil do ensino superior em termos raciais.

Vale destacar aqui a atuação da Fundação Ford no Brasil em 2002; por meio da contribuição do Laboratório de Políticas Públicas<sup>26</sup> da UERJ deflagrou um concurso nacional, em que o Programa Políticas da Cor (localizado naquela universidade) recebeu cerca de 300 projetos de todas as unidades federativas do Brasil, com exceção do Estado do Amazonas. Neste universo, foram selecionados 27 projetos de acesso e permanência de estudantes pré-universitários e universitários distribuídos em todo o país. Especificamente o Projeto Relações de Raça & Poder na Educação, cuja perspectiva é ampliar as oportunidades institucionais dos alunos afrodescendentes da UERJ por meio dos serviços sócio-jurídico.

Cabe uma ressalva: explícito que essas iniciativas estão mobilizando outras universidades, embora com ações mais inibidas, e contidas, ainda, no campo das intenções. Neste panorama está a Universidade Estadual de São Paulo (USP), que criou em 1996 o Comitê Pró-Cotas que, desde então, pleiteava 10% das vagas da instituição para negros por um período de 20 anos. Também prevê criação em 2006 de cotas na pós-graduação em

---

<sup>26</sup> Para melhor conhecer o projeto em questão, recomendo o *site* do Laboratório da UERJ.

Direitos Humanos, destinando 10 das 30 vagas para negros, indígenas, carentes e deficientes físicos, sendo a normatização aprovada no Conselho de Pós-Graduação da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco<sup>27</sup>.

A escolha de vestibulandos negros tem recaído em cursos de menos prestígio social, nos quais a relação candidato/vaga é menor e mais factível para a aprovação, cujo exemplo são os Cursos de Literatura. Neste sentido, fica evidente outro flagrante de desigualdades, no qual o negro também é diferenciado pela distribuição entre as carreiras universitárias.

Na verdade, o estabelecimento de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, faz parte de um percurso anteriormente percorrido, quando ações desse tipo, em nível federal, foram proteladas no Congresso Nacional. Em março de 2002 havia cerca de 130 projetos de lei que tinham as questões raciais como foco pendente das mais diversas tendências ideológicas e partidos políticos. Telles (2003, p. 81) escreve que o Senador José Sarney e o Deputado Federal Paulo Paim, em 2000, expressavam em seus projetos o estabelecimento de reserva de vagas para negros, tanto no âmbito do mercado de trabalho quanto no âmbito do ensino superior. Sarney, por meio do Projeto de Lei (PLS, de 30 de novembro de 1999) reivindicava que 20% das vagas em universidades brasileiras e no serviço público fossem destinadas a negros e pardos, sendo a classificação realizada por meio da autodeclaração dos sujeitos. Cabe ressaltar que este projeto já foi aprovado no Senado Federal e encontra-se, atualmente, na Câmara dos Deputados. Paulo Paim (PT/RS) radicalizou e propôs o Estatuto da Igualdade Racial<sup>28</sup>, estabelecendo cotas de 20% para negros nas universidades públicas, empresas de médio e grande porte, governos locais e estaduais.

O interesse público por ações desse tipo faz promover uma explícita integração entre pretos e mulatos, bem como mobiliza a sociedade em torno de políticas que possam aliviar a pobreza material, as discriminações raciais por classe, gênero ou qualquer outro tipo que possam impedir o acesso desses sujeitos à justiça social.

Para Telles (2003), a educação está no cerne da desigualdade racial, como também nas desigualdades de renda, sendo responsável pela maior parte das diferenças relativas à mobilidade social entre brancos e negros. Desde formas mais grosseiras de discriminação até efeitos significativos na auto-estima dos negros estão presentes no contexto educacional. Para

---

<sup>27</sup> Informação coletada por meio de mensagem enviada a [boletim-ceao@yahoogrupos.com.br](mailto:boletim-ceao@yahoogrupos.com.br), em 27 jul. 2005.

<sup>28</sup> O texto do Estatuto da Igualdade Racial pode ser encontrado em sua íntegra na obra *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*, de Emerson Santos e Fátima Lobato (2003).

o autor, as escolas podem ser locais importantes para examinar a discriminação racial, sendo a mais provável concretizada por meio da profecia auto-realizável, na qual faz com que os professores invistam mais nos estudantes brancos do que nos negros. Isso acontece devido à imagem negativa dos negros apresentada em alguns livros didáticos, desconsiderando as condições estruturais vividas pelos negros, muitas vezes propensos a sofrer de desnutrição e insônia, o que contribui para diminuir a capacidade de aprendizado. A ausência de pessoas emblemáticas como modelo para os negros pode contribuir para uma baixa auto-estima na idade escolar.

Essas “barreiras invisíveis” (TELLES, 2003, p. 259) quanto ao sucesso educacional de negros e pardos ainda permanecem em nosso cenário. A educação brasileira, nessa visão, tem contribuído de forma determinante para acentuar as diferenças verificadas na renda e na mobilidade social dos negros, quando comparados aos brancos. A dificuldade na obtenção da educação dificulta o progresso dos negros para a obtenção de uma maior igualdade racial, uma vez que essa pode servir para corrigir discursos e práticas discriminatórias. Para Telles (2003, p. 183), o racismo e a discriminação agrupam as pessoas em um sistema de classes altamente desigual, permitindo que os brancos mantenham privilégios para si e suas gerações. No Brasil, 10% dos mais ricos recebem, atualmente, 28% mais do que a média de pessoas, entre 40% mais pobres. Os cidadãos brancos compõem a imensa maioria das classes média e alta, enquanto os negros e pardos se encontram entre os pobres, de modo desproporcional. Isso reflete uma diferença na educação, pois os trabalhadores são remunerados de acordo com sua ocupação e conhecimentos e, portanto, um nível mais elevado de educação significa maior renda. Nas regiões mais pobres do país, às vezes, não há escolas, o que afeta significativamente os negros.

O jornal O Globo publicou o estudo do economista Mário Theodoro (2005) o qual, por meio dos dados coletados junto ao IBGE, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e do Censo Demográfico de 2000, verificou o custo da desigualdade racial no Brasil em relação à educação, habitação e saneamento. No caso da educação, o custo para acabar com a desigualdade foi estimado em R\$ 22,2 bilhões. O estudo demonstra que a taxa de analfabetismo de adultos entre os brancos é de 7,5 % e entre os negros é de 17,2%. No ensino superior o impacto é ainda maior, sendo 16,6% o acesso aos brancos e 4,4% aos negros. Para o economista, estes dados podem dar suporte às políticas públicas de combate ao racismo e à luta pela igualdade racial no país.

Nesse sistema de exclusão está o sistema universitário brasileiro que aumenta, consideravelmente, a distância racial no ingresso à universidade. Nas últimas três décadas, os brancos foram os maiores beneficiados deste sistema e, de forma desproporcional, ingressaram nas universidades em maior taxa do que os negros. A educação assume assim um vínculo perverso com a renda no Brasil. Para reverter este processo, seria necessário um maior acesso dos negros e pardos a universidades e à classe média da sociedade, onde são altamente excluídos. Isso porque a raça, enquanto fator de exclusão social, cria uma estrutura de classe na qual os negros estão no nível mais baixo. Como ressalta Valentin (2004a,b), vivemos em uma sociedade onde a cor, a raça ou a etnia constitui-se como um mecanismo significativo de estratificação social, no qual os afro-brasileiros são segregados no acesso aos bens de toda ordem e limitados nos seus direitos de cidadania.

Famílias com poder aquisitivo elevado custeiam escolas particulares para seus filhos freqüentarem, em sua maioria, as universidades públicas de alto nível. Os estudantes mais pobres cursam as escolas públicas de ensino fundamental e médio com poucos recursos, incidindo, diretamente, em sua qualidade de ensino e em poucas perspectivas de sucesso no acesso a universidade pública. Conforme dados trazidos por Telles (2003, p. 199) “os 7% mais ricos da população representam 27% dos universitários, enquanto os 40% mais pobres apenas 5%”, ou seja, houve um crescimento expressivo da classe média, predominantemente branca, no nível superior, produzindo uma desigualdade racial no acesso a educação de terceiro grau. No argumento desse autor, a desigualdade racial na classe média pode ser considerada devido à crescente diferença racial no acesso ao ensino superior. Isso faz dos afro-brasileiros o grupo mais sub-representado entre os que possuem ensino superior.

Em contrapartida, os dados do INEP (1999) demonstram que houve uma aceleração do ritmo de expansão de matrículas nos cursos de graduação, seguido de indicadores de redução das desigualdades regionais na oferta de vagas, no aumento de matrícula no ensino superior noturno, na melhoria na qualificação docente, na expansão da pós-graduação no âmbito público, bem como no setor privado, entre outras medidas. Entre 1980 e 1994, o crescimento das matrículas no ensino superior foi de 20,6% e, entre 1994 e 1998 registrou-se 28% de aumento (INEP, 2000).

Conforme evidenciam os dados do Inep (2002), a educação superior ultrapassou a meta e chegou a três milhões de matrículas em 2001. O número é 43% maior do que o registrado em 1998. Com esta expansão, os dados indicam que o Ministério da Educação

superou, antes do prazo, a meta estabelecida no Programa Avança Brasil: os novos desafios do ensino superior, de 1998, que pretendia chegar a 2,7 milhões de alunos em 2002, com um aumento de 30%. Pode-se também observar este avanço, especificamente, no estado do Rio de Janeiro:

<b>Dependência Administrativa/Matrícula – Total</b>	<b>1981</b>	<b>1999</b>
Instituição de ensino superior federal	50.118	59.783
Instituição de ensino superior estadual	11.532	20.557
Instituição de ensino superior municipal	1.801	656
Instituição de ensino superior privada	160.552	188.825

Fonte: INEP/2000

Quadro 9: Movimento de expansão no estado do Rio de Janeiro

O quadro evidencia uma significativa expansão da matrícula neste Estado, particularmente, nas instituições de ensino superior estaduais, bem como nas instituições privadas.

Conforme indica o INEP (2000), entre as medidas que favoreceram a expansão e a diversificação do sistema estão a criação de uma nova modalidade de instituição de terceiro grau — o Centro Universitário — e a regulamentação dos cursos seqüenciais, assim como a flexibilização curricular, por meio de novas diretrizes curriculares para o ensino superior, com fins de adequar o conhecimento à realidade regional na qual a instituição está vinculada. O quadro 10, a seguir, demonstra o número de matrículas em cursos de graduação presenciais em 2002 no Estado do Rio de Janeiro:

<b>Estado do Rio de Janeiro categoria administrativa</b>	<b>Total Geral 384.197</b>	<b>Diurno 174.978</b>	<b>Noturno 209.219</b>
Pública	80.369	54.691	25.678
Federal	62.023	45.543	16.480
Estadual	18.098	9.148	8.950
Municipal	248	-	248
Privada	303.828	120.287	183.541
Particular	49.287	16.108	33.179
Comunitária/Confessional/Filantropica	254.541	104.170	150.362

Fonte: INEP/Sinopse do Ensino Superior – 2002. Tabela 5.3.

Quadro 10: Número de matrículas em cursos de graduação presenciais em 2002 no estado do Rio de Janeiro

Os estudos de Guimarães (2002) evidenciam a pouca presença dos negros no cenário do ensino superior em nosso país. Para esse autor, no debate corrente está a necessidade das instituições de ensino superior, principalmente as públicas, reconhecerem-se como espaços excludentes e discriminadores, na medida em que têm privilegiado uma “elite branca”. O vestibular, enquanto instrumento para o acesso ao ensino superior, tem sido uma ferramenta para eliminar os pobres e os afro-descendentes desse contexto, como pode ser observado no quadro 11:

Universidades	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB
Branca	76,8	86,5	47	50,8	63,7
Parda	17,1	7,7	32,4	34,6	29,8
Preta	3,2	0,9	10,4	8	2,5
Amarela	1,6	4,1	5,9	3	2,9
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1
Total	100	100	100	100	100
% pop negra (preta + parda) do Estado	44,30%	23%	78,70%	79,10%	52,40%

Fonte: Pesquisa direta. Programa A Cor da Bahia /UFBA (apud GUIMARÃES, 2002)

Quadro 11: Distribuição dos estudantes segundo a cor

Conforme indicam os dados acima, a maioria dos alunos é de cor branca, deixando para os demais alunos a absorção do restante das vagas. O mito da inclusão racial é desmascarado, uma vez que a inclusão não se deu no espaço das políticas, ou no sentido das oportunidades iguais para os distintos sujeitos. Como consequência, o negro vivenciou um cotidiano excludente no qual sua auto-estima foi sendo consumada, sendo esta mais uma barreira invisível a ser enfrentada pelos negros brasileiros.

Desta forma cabe às políticas de ação afirmativa reduzir a desigualdade racial no ensino superior e para isso devem atacar as três maiores barreiras ligadas à verdadeira democracia racial, ou seja, a hiper-desigualdade, as barreiras invisíveis e a cultura racista.

Para Telles (2003, p. 278) as cotas raciais são um passo importante para tratar da desigualdade racial em nível universitário, embora, na maioria das vezes, não sejam suficientes. No Brasil, o debate em torno das políticas afirmativas ganhou relevo nas discussões das cotas relativas à admissão aos cargos públicos e universidade, em uma perspectiva de reduzir a desigualdade racial no acesso a esses setores, principalmente no âmbito educacional que é, segundo o autor, foco de impedimento à igualdade racial no país.



A implementação das cotas representa ação concreta, superando a retórica política e o discurso acadêmico. Como indica César (2004), as tendências de ações afirmativas possibilitam redistribuir bens e direitos como o acesso ao ensino superior para a população excluída. No entanto, esse não é um terreno consensual, há argumentos contrários à defesa das cotas. Muitos argumentam que as políticas baseadas em diferenças raciais são contrárias às tradições filosóficas, culturais e legais do país. A polêmica instalada refere-se ao reexame prático de conceitos como os de mérito, raça, proporcionalidade e oportunidade, todos esses vinculados ao conteúdo jurídico da igualdade.

No terreno da discussão encontram-se os seguintes discursos críticos às ações afirmativas: a) a inconstitucionalidade das ações afirmativas, mais especificamente as cotas, que ferem o princípio de igualdade (sendo esse debate travado pelo setor no campo do Direito); b) a possível estigmatização do diploma dos negros ou pardos no mercado de trabalho; c) o mérito e a excelência acadêmica; d) a questão da definição racial e a autodeclaração; e) os critérios de proporcionalidade das cotas e, ressaltando-se, f) os debates referentes aos custos políticos e econômicos envolvidos na implementação de políticas afirmativas nas diversas regiões do país.

a) **Constitucionalidade e Igualdade:** no primeiro campo de argumentação temos os defensores de políticas universalistas para reduzir a desigualdade e a pobreza sem definir ou mencionar o viés racial, mas vale considerar que estes reconhecem a existência da discriminação racial no Brasil. Esse tipo de política é amplamente aceito em nosso contexto em detrimento das políticas raciais. Alguns setores da elite brasileira são favoráveis e seguem esta tendência argumentando que as políticas raciais podem polarizar o país, solidificando as categorias raciais, sobretudo a negra e a branca, com isso retirando a vantagem do país em não possuir fortes divisões raciais. Os oponentes também argumentam que, legalmente, elas são inconstitucionais, pois violam o universalismo legal ou a isonomia.

Estes consideram que a Constituição Brasileira busca a igualdade de oportunidades e não a igualdade de resultados. As políticas universalistas também recebem apoio de setores da esquerda, os quais postulam a visão marxista afirmando que a classe é central na exploração do indivíduo e que o enfoque na raça dispersa e divide a luta da classe trabalhadora; para eles, o fim da desigualdade e da pobreza levará a redução do racismo e da desigualdade racial. No art. 3º isso aparece mais evidente:

*Constituem objetivos fundamentais da República do Brasil:*

*I- construir uma sociedade livre, justa e solidária [...]*

*III – erradicar a pobreza e marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.*

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

*Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito á vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade.*

*Art.37 (...) A lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiências e definirá os critérios de sua admissão.*

*Art170 –A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos a existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios (...) VII – Redução das desigualdades regionais e sociais (...) IX tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sua sede e administração no país” (Apud GOMES, 2003, p. 39).*

No entanto, Telles (2003) relata que o primeiro argumento dos universalistas quanto à inconstitucionalidade das cotas pode ser quebrado, pois a Constituição Brasileira de 1988 promulga, especificamente, a igualdade de resultados de vários modos no art. 3º quando afirma, fundamentalmente, criar uma sociedade livre, justa e solidária, erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades social e regional, dando uma base jurídica a essas ações.

Alguns componentes do setor jurídico proclamam que o racismo antinegro existente no Brasil foi dissimulado pelo mito da democracia racial e, isso , acabou por inviabilizar o entendimento jurídico do problema (CÉSAR, 2004). Resumidamente, podemos dizer que as ações afirmativas estão presentes nas práticas sociais e nos discursos, mas sem serem reconhecidas pelo sistema jurídico. No Estado Liberal que se implantaria em decorrência do advento da Independência (1882), garantiam-se as liberdades individuais dos senhores e das classes dominantes, bem como, a continuidade da escravidão no período pós-abolição. Em 1888, tal dualidade de tratamento diante da lei se estende ao sistema de clientelismo e ao colonato, que substitui a escravidão. As liberdades e os direitos individuais constitucionalmente outorgados não foram garantidos na prática social, as práticas de discriminação e de desigualdade de tratamento continuaram sendo regra das relações sociais. Para César (2003), a polêmica sócio-jurídica reaviva as relações de raça de poder na sociedade.

O debate no âmbito do Direito brasileiro, como aborda César (2003, 2004) e Gomes (2003), tem suscitado vigorosas divergências jurídicas, mas também proporcionado ganhos significativos para a efetivação das ações afirmativas em diferentes cenários. O que está no centro dessa discussão é a redefinição do conceito de igualdade, não mais considerado à luz da cartilha liberal, clássica, na qual a igualdade não passava de mera ficção e não desfrutada materialmente pelos socialmente indesejáveis, e com isso acentuando uma visão estática de igualdade trazida das revoluções francesa e americana, e flagrantes de uma concepção formalista e abstrata de igualdade. Para Gomes (2003a, p. 20) as nações que, historicamente, se apegaram à noção de igualdade formal são aquelas nas quais se verificam os mais expressivos índices de injustiça social.

O que Gomes traz à tona é a perspectiva de um outro olhar para este princípio, enfocando-o em uma noção dinâmica, militante, de igualdade pensada a partir das concretudes da sociedade, de seus processos desiguais e discriminatórios. Cabe, então, uma significativa transição da noção estática para uma noção de igualdade substancial, surgida da idéia de igualdade de oportunidades, na qual são minimizados os processos de desigualdades econômicas e sociais, e realizada a justiça social. Esta nova visão encontra terreno fértil no Direito Internacional dos Direitos Humanos e em diversos ordenamentos jurídicos nacionais, que apóiam políticas sociais de promoção de determinados grupos socialmente fragilizados. Com isso, redefine-se o sujeito desses direitos, como diz o autor: “o indivíduo especificado, portanto, será alvo dessas políticas sociais” (2003a, p. 21).

*Nesse espectro, o Estado abandona a sua tradicional posição de neutralidade e de espectador da realidade no âmbito das relações desiguais, e passa a atuar ativamente na busca da concretização da igualdade positiva nos textos constitucionais. Isso deflagra uma expressiva mudança de postura do Estado. Trazendo uma outra consideração, Gomes (2003, p. 38) ressalta a necessidade em se pensar a respeito da igualdade de resultados, ou seja, aquela que se preocupa com fatores relativos aos fatores externos à luta competitiva, como classe e origem social e a natureza da educação concebida. Essa concepção pode ser identificada e ratificada pela Constituição Brasileira de 1988, na qual se verifica o repúdio do constituinte pela igualdade processual e sua opção pela noção de igualdade dita 'material ou de resultados.*

A Constituição, portanto, permite a implementação de medidas que concretizem a igualdade material. É nessa moderna visão de princípio constitucional da igualdade que o Estado deve renunciar à neutralidade e adotar um comportamento ativo, positivo em prol da concretização da igualdade substancial. Como aborda César (2004), o documento acima não

prevê explicitamente programas de redução das desigualdades para minorias raciais. No entanto, esse documento inicia sua ação afirmativa através do reconhecimento da diferença histórico/cultural dos afro-brasileiros, em detrimento da forma liberal dominante de universalização racial.

Embora não seja foco de meu estudo, e sem esgotar as possibilidades de interpretação do texto constitucional, minha intenção foi corroborar a convicção acerca da legalidade da ação afirmativa ou de discriminação positiva, ou ainda, discriminação justa, no cenário brasileiro, isso devido ao alargamento da conceituação e de uma nova significação do conceito de igualdade, via uma ordem jurídica mais justa. Resulta desse debate um aperfeiçoamento jurídico-político pela via da ação afirmativa, sendo esta um mecanismo eficaz no combate à discriminação indireta e direta, comuns nas sociedades racialmente estratificadas.

César (2003, p. 33) comenta que, a respeito desta polêmica, mais de 200 mandatos de segurança, com pedidos de liminares em casos individuais visando assegurar a reserva da matrícula nos cursos da UERJ pelos alunos não contemplados pelo sistema de cotas, quer racial, quer da rede pública (principalmente nos cursos de Direito, Medicina e Desenho Industrial), chegaram ao Tribunal Estadual, no caso, contestando a constitucionalidade das Leis de Cotas na UERJ, tanto na justiça estadual quanto no Supremo Tribunal Federal<sup>29</sup>. Também foi proposta uma ação civil pública em benefício de todos os alunos prejudicados no sistema de cotas. A polêmica sócio-jurídica levou a Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro a formar uma comissão para rever essas leis que, em setembro de 2003, ganharam uma nova versão com os percentuais de cotas modificados.

b) **Estigmatização do Diploma:** um segundo argumento contra as políticas raciais, particularmente a sua tradução em cotas universitárias estaria relacionada à estigmatização do diploma dos negros como diplomas de segunda categoria, não importando se o negro fora admitido por cotas ou não. Conforme sinaliza Telles (2003, p. 284) este argumento é um tanto cínico e cruel, uma vez que é bastante presunçoso pensar que os negros ingressarão nos mesmos cursos que os brancos e terão as mesmas expectativas sobre educação que os brancos,

---

<sup>29</sup> Ocorreu a extinção da ação no Supremo Tribunal Federal. Em setembro de 2003 foi promulgada uma nova lei de cotas para as universidades estaduais do Rio de Janeiro estabelecendo novos percentuais de distribuição. No entanto, o Dep. estadual Flávio Bolsonaro, após ter apresentado duas Representações por Inconstitucionalidade perante o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, no que tange às leis anteriores, entrou, novamente com outra Representação por Inconstitucionalidade, agora na nova lei 4.151/2003, que reuniu todas as cotas em um único instrumento legal.

tendo em mente que os aspectos estruturais irão influenciar a vida acadêmica desse aluno, por isso, é cruel exigir que repentinamente o aluno negro tenha o mesmo desempenho que um aluno branco com situações estruturais completamente diferenciadas. Há que evitar este estigma com programas complementares para educar o público em geral sobre a necessidade das cotas raciais. Com os recursos adequados, os negros terão os mesmos resultados ou até melhores do que a média dos alunos brancos.

c) **O Mérito e a Competência:** em um terceiro argumento estão presentes os conceitos de meritocracia e competência.. Vale ressaltar que surgiram ações na justiça contra a aplicação da lei de cotas na UERJ em 2003 com base nestes argumentos (como visto anteriormente). As cotas raciais vieram ferir esses conceitos; os críticos que aderem a essa posição partem do princípio de que a admissão (o vestibular) é, inequivocamente, baseada em mérito. Passar no vestibular parece ter muito mais relação com a habilidade do candidato em pagar bons cursinhos preparatórios do que a habilidade em ter êxito na faculdade.

Santos (2003), a partir de pesquisa realizada na Universidade de Brasília, com alunos da pós-graduação opinando sobre a implementação de cotas no vestibular daquela universidade, revela que o principal argumento contrário às cotas foi de que o mérito deve ser critério exclusivo de seleção para a universidade, visto que é preciso selecionar os melhores independentemente de cor/raça do candidato. Para o autor (2003, p. 114) este é um ponto difícil de contra-argumentar, uma vez que há um consenso de que os mais talentosos, os mais inteligentes, devam ser “prestigiados” com uma vaga na universidade. Contudo, há que se flexionar o conceito de mérito partindo da questão: de quem é o mérito? Ou melhor, quem tem mais mérito?

A análise segue, referindo-se aos alunos que tiveram condições normais para cursar o ensino fundamental e o médio e obtiveram êxito no vestibular ou aqueles que, mesmo sofrendo barreiras raciais e outras adversidades em sua trajetória educacional, conseguiram concluir o ensino médio e também estão aptos para cursarem uma universidade. Santos segue abordando os conceitos de mérito de chegada e mérito de trajetória escolar. O primeiro diz respeito à aprovação no vestibular, o segundo analisa a vida escolar do estudante e leva em consideração os limites e facilidades, as condições sociais, as condições materiais as condições psicológicas decorrentes de manifestações de discriminações ocorridas dentro ou fora da escola para concluírem os seus estudos. Pelo argumento dos alunos entrevistados, as escolas públicas não são de boa qualidade e isso nos remete à idéia de mérito de trajetória,

pois os alunos que tiveram uma trajetória escolar na escola pública e, mesmo assim, passaram no vestibular, teriam mais mérito do que aqueles que freqüentaram escolas particulares e possuem a trajetória universitária semelhante a dos primeiros.

O que Santos (2003, p. 116) faz é reverter a questão do mérito e flexionar o conceito de mérito individual. O que se postula é pensar o mérito individual de vários modos e profundamente, possibilitando a discussão sobre as ações afirmativas no ensino superior de uma ótica mais plural. Como diz ele:

*Pensar uma política específica de ingresso na universidade para esses estudantes talvez fosse não somente o reconhecimento do seu mérito de trajetória, mas também um prêmio por sobreviver às discriminações, entre outras dificuldades e barreiras existentes na escola e até mesmo na universidade (2003, p. 122).*

Isso implica considerar que os maiores beneficiados por este tipo de admissão são aqueles candidatos advindos da classe média branca. Gomes (2003a,b) também coaduna com este aspecto, relatando que o vestibular é um mecanismo intrinsecamente inútil sob a ótica do aprendizado, cujo objetivo é excluir, mais precisamente, os fragilizados socialmente. Guimarães (2003) também aborda a temática situando as principais causas da pequena absorção do negro no ensino superior sendo essas: a pobreza; a qualidade da escola pública; a preparação insuficiente; pouca persistência (pouco apoio familiar e comunitário); o instrumento de seleção, uma vez que o vestibular não abre espaço para a demonstração das qualidades e potencialidades dos alunos avaliados e por isso, nos remete a pensar em outras formas ou mecanismos de seleção como a ponderação dos resultados dos exames de conhecimento considerando a extração social e racial dos candidatos.

Amartya Sen (*apud* TELLES, 2003, p. 287) relata em seus estudos que o “mérito” é uma definição imposta pelos grupos dominantes, uma vez que as instituições precisam definir o que é sucesso em longo prazo, sendo esta uma questão de valores sobre o que é importante. Segundo ela, o que cabe considerar é o desempenho do aluno no decorrer do curso. Para Livia Barbosa (*apud* TELLES, 2003, p. 288), mesmo que o mérito possa ser mensurado, muitos brasileiros não valorizam o argumento da meritocracia, visto que estes não acreditam que mérito pessoal afete o destino individual. Os brasileiros vêem, no Outro, o mesmo nível de habilidade e acreditam que é o sistema que determina sua posição social, sendo a sociedade que determina o valor do indivíduo, seus contatos e conhecimento.

Na opinião de César (2003, p. 30), a questão referente ao mérito agrada ao senso comum que ignora a exclusão promovida pelo sistema de vestibular, como também há educadores para os quais, a elitização do conhecimento é tão natural, quanto a desigualdade do país. Esses defendem que só quem tem a capacidade requerida nos vestibulares deve ter direito à educação superior, uma vez que se encontrarão mais bem preparados para o nível científico requerido no ambiente universitário. Em contrapartida, César (2003, p. 31) demonstra os resultados da experiência da PUC/RJ que há uma década desenvolve um programa de bolsas de estudo integrais para alunos carentes e afro-brasileiros. Entre esses, 90% dos 565 alunos que receberam bolsas integrais ocupavam os últimos lugares do vestibular, mas, ao final dos cursos, mais de 70% estavam entre os 10% melhores de suas turmas.

Mascarenhas (*apud* GUIMARÃES, 2003, p. 78) demonstrou, por meio de estudo realizado com alunos da Universidade Federal da Bahia, que alunos pretos do curso de Medicina ingressaram com escore inferior aos brancos (5,32 contra 5,48); no entanto, no decorrer do curso apresentaram rendimento superior aos mesmos (7,49 contra 7,31), levando a crer que o exame vestibular, pelo seu caráter de competição intensa, prejudica o desempenho de membros das minorias. O que deve ser repensado, neste momento, é que a questão de mérito está intimamente relacionada à relação de raça e poder.

Para César (2004, p. 267), as cotas não contradizem o mérito quando este é usado como forma de inclusão e não de exclusão daqueles que não têm igualdade de oportunidades na sociedade. O vestibular, em sua maioria, traduz o conhecimento formal reproduzido em cursinhos pré-vestibulares, o qual pode ou não ser fundamental no sucesso profissional do indivíduo.

Nessa discussão insere-se, também, a questão da competência. Vale ressaltar os estudos de Chauí no que se refere ao “Discurso Competente” (1989, p. 7), o qual se confunde com a linguagem institucionalmente permitida, isso é, com o discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos, com isso, tendo o direito de falar e ouvir. Nesse, os lugares e as circunstâncias já foram predeterminadas e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já formam autorizados de acordo com os cânones da esfera de sua própria competência. Esse discurso pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro. No entanto, cabe-nos questionar o que significam essa repartição, circunscrição e demarcação do discurso, quanto aos interlocutores, o lugar, a forma, o conteúdo e o tempo. Para Chauí, há

que se entender o debate em torno do discurso competente e o discurso elitista e a sua oposição ao discurso democrático, muitas vezes, identificado como o discurso de massa. A autora aborda que:

*A ciência da competência tornou-se bem-vinda, pois o saber é perigoso apenas quando é instituinte, negador e histórico. O conhecimento, isto é, a competência instituída é institucional é um risco, pois é arma para um fantástico projeto de dominação e de intimidação social e política (1989, p. 13).*

Desse modo, pode-se perceber como os conceitos mérito e competência podem ser relacionados na discussão acima, uma vez, que os estudantes cotistas a UERJ/2003 já apresentam resultados de suas avaliações ao longo do referido ano letivo. Tais resultados já estão servindo para um direcionamento futuro das ações afirmativas na UERJ, como demonstro no primeiro capítulo no item 1.7.2.

**d) Definição Racial e Autoclassificação:** uma quarta crítica reside no aspecto da autoclassificação. Esse seria alvo de questionamento, uma vez que o sistema classificatório (conforme analisado anteriormente) é bastante fluído. Conforme o estudo de Gilberto Freyre, todos os brasileiros seriam uma síntese de raça que derivaria do moreno, ou seja, do pardo. A existência de categorias múltiplas torna difícil a definição de fronteiras raciais que determinem melhor as ações afirmativas. Telles (2003, p. 292) alega que muitos pardos se beneficiam de políticas voltadas para os negros, mesmo sem se considerarem negros. Não há uma linha divisória entre brancos e negros, as concepções são ambíguas e o critério da auto-identificação é o mais bem aceito no Brasil. Isso pode levar ao perigo do oportunismo, uma vez que a oportunidade de conseguir uma qualificação superior pública pode levar alguns brancos a se declararem negros, visto que pela primeira vez, estabelece-se uma vantagem potencial neste reconhecimento.

Como relata César (2004, p. 272) a falta de um critério para determinar a afro-descendência dos candidatos pode comprometer a lisura do processo de acesso ao ensino superior, uma vez que a lei referente aos candidatos negros ou pardos da UERJ/2003 trouxe em seu texto o termo pardo. A autora pensa que esse termo traz uma “anarquia cognitiva” e dificulta a aplicação objetiva da lei.

Em uma pesquisa citada por Telles (2003, p. 119), cerca de 40% dos que se auto-identificam como brancos no estado do Rio de Janeiro não sentem dificuldade em admitir ter ascendência negra. O escurecimento da identificação para se beneficiar da ação afirmativa



pode ser uma alternativa viável para muitos brasileiros. Esse seria um obstáculo que demandaria maiores estudos dos elaboradores das políticas raciais, fazendo que os negros e pobres se beneficiem realmente com as mesmas. César (2004, p. 272) aborda que a autodeclaração é o critério mais adotado nos instrumentos internacionais das Nações Unidas, e objetiva para estimular a identidade do indivíduo quanto à sua própria percepção social. Essa concepção alinha-se à concepção democrática da Constituição de 1988 e rompe com as velhas práticas elitistas do Estado em usar a identificação racial no passado somente para efeito de exclusão, desse modo o indivíduo retoma sua identidade e sua auto-estima.

Entre as alternativas pensadas para esta questão estão as declarações sobre a origem do indivíduo, as fotografias em cores e os currículos para concorrer a empregos ou nos formulários de inscrição dos processos vestibulares, em uma tentativa de estabelecer mecanismos legais administrativos para a arbitragem de cada caso, quando necessário.

e) **Proporcionalidade:** outro ponto considerado é a atenção quanto ao percentual de cotas e a questão da proporcionalidade, visto que metas específicas devem atender à realidade local. Como exemplo, podemos citar o caso da UERJ onde a interpretação dada à proporcionalidade da reserva de vagas para alunos de escolas públicas e negros ou pardos gerou uma repercussão negativa na sociedade. Como relata César (2003, p. 31), previam-se dois percentuais acomodados em metade do total de vagas, no entanto, o método adotado “somou” os percentuais, impedindo que outros candidatos do vestibular tradicional tivessem oportunidade de ingressar na universidade. A cota advinda de estudantes da escola pública deveria ser de 50% e a destinada a negros e pardos de 40%; o critério foi seguido da seguinte maneira: verificar se na primeira cota haveria candidatos autodeclarados negros ou pardos, visando o preenchimento de 40% das vagas destinadas aos negros e pardos. Caso não houvesse negros e pardos entre os vindos da escola pública em número suficiente para preencher o percentual pedido na lei, seriam chamados outros candidatos que assim se declararam, oriundos de escolas particulares, independente de sua classificação no vestibular. Atendidas as exigências legais, as vagas restantes foram ocupadas de acordo com a classificação. Com isso, houve casos como no curso de desenho Industrial, que oferecia 36 vagas, das quais 18% foram preenchidas com candidatos do vestibular destinado aos alunos das escolas públicas, 14 dos candidatos autodeclarados negros ou pardos oriundos de escolas particulares e assim as cotas ocuparam 32 vagas do curso, restando apenas quatro para os

outros candidatos, ocorrendo desta forma o que César (2003, p. 31) relata como discriminação ao reverso. Porém, em outros cursos, a distribuição foi mais bem equilibrada.

Cabe também considerar o número já existente de negros e pardos nas universidades, o que é freqüentemente subestimado. Muitos dos argumentos usados em oposição às cotas não têm sustentação legal perante a desigualdade racial histórica presente em nossa sociedade. A constituição de 1988 vem estabelecer direitos democráticos que subsidiam estas ações. Telles (2003, p. 288) relata que em pesquisa de opinião pública foi verificado que quem mais claramente se opõe às cotas, em nosso país, é a elite branca. No Rio de Janeiro foi verificado, nos anos 2000, que uma ligeira maioria de pretos e pardos e quase a metade dos brancos apoiavam as cotas para o ensino superior e para o mercado de trabalho. A oposição mais extremada fica por parte de brancos universitários e o forte apoio se dava nas camadas com menos escolaridade, ou seja, entre 76% e 86% da população preta e parda e entre 59 e 78% dos brancos apoiavam as cotas.

f) **Custos Políticos e Econômicos:** há, também, bastante resistência no Congresso Nacional quanto à aprovação de leis como estas, uma vez que os custos políticos e econômicos e as oportunidades para a implementação das mesmas podem variar de região por região. É nesse sentido que o movimento negro deve pressionar os poucos senadores e deputados engajados e de ONGs com alcance nacional para ampliar este cenário, visto que o debate político nesta área ainda é bastante primário e terreno fértil para novas conquistas. Sabe-se que o futuro da política de ação afirmativa é incerto e requer do movimento negro maior mobilização.

Podemos considerar que no cenário de discussão a respeito da implantação de cotas no ensino superior, particularmente no estado do Rio de Janeiro, o movimento negro teve significativa expressão, sendo esta evidenciada pelas ações de dois movimentos distintos, no entanto, com agendas de ação muito semelhante: O PVNC e o EDUCAFRO. Essas ações não-governamentais estavam pulverizadas por todo país, no entanto, cabe aqui ressaltar aquelas implementadas no estado do Rio de Janeiro, nascidas na década de 1990 e expoentes na luta para a implantação das cotas na UERJ.

## **2.5 - O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e o Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes (EDUCAFRO): os movimentos negros e ações afirmativas na educação**

*A questão racial é a principal bandeira fundadora e de luta que dá visibilidade social não somente ao movimento PVNC, mas aos pré-vestibulares populares de um modo geral (SANTOS, 2003, p. 153).*

O Rio de Janeiro tem uma população de cerca de 1,3 milhões e 45 distritos com uma média de 257 mil habitantes por cada distrito. Na região metropolitana está a maior concentração de brancos, inserida em uma única área geográfica, a zona sul, onde 15 % são negros, sendo estes localizados, em grande parte, nas favelas que cercam a região. Ao redor da zona sul está a maior concentração de negros, entre 15% e 45%, mas ainda é majoritariamente composta por brancos. A maior concentração de negros está localizada nas partes ao norte e ao leste da periferia afastada, os subúrbios pobres do Rio, em sua grande maioria referidos como Baixada Fluminense. Não por acaso, esta última região é o berço do PVNC.

Podemos considerar duas grandes agências de movimento negro no país a partir da década de 1990, sendo estas o PVNC fundado em 1993 e o EDUCAFRO, fundado em 1997. Estes movimentos têm em comum o mesmo fundador, Frei Davi Raimundo dos Santos, com vinculação religiosa na Igreja Católica, sendo este viés bastante presente nesses movimentos. O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVCN) pode ser considerado a experiência mais significativa de um movimento de pré-vestibulares que na década de 1990 se difundiu em todo o Brasil. Desse modo, constituiu-se em uma das iniciativas contemporâneas relevantes para alavancar a luta contra o corte racial em nossa sociedade.

Santos (2002) diz que se tem discutido em diversos segmentos da sociedade a promoção social das populações negras e afrodescendentes. Cabe ressaltar que o debate em torno da questão racial não é uma construção consensual e monolítica. O PVNC resulta de uma convergência múltipla de ações, sejam estas projetos societários, construções identitárias, valores misturando subjetividades híbridas contribuintes para o processo de construção da consciência racial e, seguidamente (ou não), em uma consciência política que conduza a uma ação.

O PVNC possui uma dinâmica que favorece o debate constante da questão racial devido às diferentes vivências entre alunos, coordenadores e professores, revelando um

revigoramento que tende a tornar-se uma arma de conflitos e disputas entre sujeitos pela enunciação e definição dos rumos do movimento, pelas disputas e pela legitimação do poder entre os sujeitos. Para Santos (2002, p. 38), tal movimento é caracterizado pelo cruzamento de agendas construídas em torno da questão racial e para um melhor entendimento do mesmo, cabe trazer à tona os embates políticos na constituição do movimento, as pautas de discussão, os fóruns de construção dessas agendas e, finalmente, as arenas de conflito.

A gênese do PVNC, enquanto ação concreta, ocorreu em São João do Meriti, na Baixada Fluminense, em junho de 1993, com quatro coordenadores e dez professores. No entanto, sua concepção foi pensada por volta de 1989, em São Paulo, por agentes da Pastoral do Negro (APNs) que empreenderam discussões sobre as desigualdades educacionais no Brasil, sob a variante racial. Tal discussão voltava-se para a necessidade de empreender medidas concretas. Dentre elas, estava o encaminhamento de bolsas de estudo para estudantes negros nas universidades. A proposta efetivou-se entre 1989 e 1992 em 200 bolsas de estudo para estudantes de movimentos sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a intervenção do Cardeal Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns.

A Pastoral do Negro da Baixada Fluminense inicia em 1992 essa mesma discussão, no entanto, com encaminhamentos distintos. Como diferença, está a presença de grupos militantes de outros movimentos eclesiais de corte racial, com presença de militantes não católicos, metodistas entre outros, o que favoreceu extrapolar o viés católico da iniciativa. Para a disseminação da idéia e a constituição da equipe, Frei Davi Raimundo dos Santos buscava enfatizar o caráter de corte racial e educacional, não vinculado a nenhum segmento de igrejas.

A primeira equipe foi formada pelos militantes Alexandre do Nascimento, Luciano de Santana Dias e Antônio Dourado sob a coordenação de Frei Davi. Esta equipe iniciou sua pauta de discussão partindo da concepção do que seria o curso, seus objetivos, formato, atuação e discussões. Nesses debates estava, de um lado, Frei Davi, franciscano de formação e defensor do modelo utilizado pela Igreja católica em suas ações sociais, como as comunidades eclesiais de base e, de outro lado, os demais militantes defensores da construção de um aparato institucional semelhante ao de uma ONG e, da busca de apoios financeiros e institucionais para sustentação do trabalho. Ocorria, então, a primeira ruptura, demarcando, de um lado, um formato eclesial e, de outro, a autonomia em relação às igrejas.

Em um primeiro momento a formação eclesial venceu o embate devido à grande demanda instaurada pelo PVNC, uma vez que a turma pioneira contava com 98 alunos em 1993 e em 1994 eram 716 candidatos. A arena se formava na Igreja e tinha como principal ator Frei Davi. A partir daí, novas discussões e disputas entram em cena tendo como principais pautas: a construção de um grupo de pessoas com disposição para a condução dos trabalhos, a formação de um quadro de professores e a cessão de um espaço para o desenvolvimento dos mesmos. O grupo eclesial imprimiu sua marca contando, em 1994, com cinco espaços dos seis que funcionavam nesta época e com o apoio de suas lideranças que estimulavam assunção do trabalho por membros dos grupos jovens das igrejas, como por exemplo, a juventude operária, os agentes da pastoral da juventude e demais. Os agentes da pastoral criaram núcleos em Nilópolis, na Rocinha (RJ), Prainha, PJ e Metodista (no Município de Duque de Caxias/RJ). Também naquele ano, sob a coordenação de Juca Ribeiro, militante do PT e do Grupo de União e Consciência Negra (GRECON) e ex-candidato a prefeito de São João do Meriti, foi criado mais um núcleo em Vilar dos Teles, naquele município. Por sua influência política, Juca Ribeiro conseguiu o espaço da Associação dos Moradores (ABM) para sediar o núcleo.

Pode-se perceber uma expansão quantitativa significativa dos núcleos, como também uma maior diversidade de influências ideológicas e concepções em torno do movimento. Santos escreve que nessa fase inicia-se uma “hierarquização simbólica do PVNC” (2002, p. 41). Outras arenas e agendas emergiam e apresentavam focos de discordância em torno de divergências radicais, intrigas personalizadas, especulações entre grupos de interesses, que o autor denominou de *campo negro eclesial e campo amplo* (2002), sendo que este último, continha uma variedade de concepções e pautas.

Outras discussões pairavam, entre elas a questão racial, reforçada nos primeiros momentos. Pode-se perceber a marca predominante do grupo eclesial no “batismo” do PVNC, criado em 1993 sendo o nome oficialmente assumido em 1994, na VII Assembléia dos Núcleos. O trabalho dos pré-vestibulares era protagonizado por uma massa de indivíduos movidos por ideais distintos e que traziam para o cotidiano do movimento múltiplas percepções e temporalidades

Cabe lembrar que três campos de embate quanto à institucionalização e financiamento dos cursos do PVNC apresentavam-se: a) o campo eclesial, com foco religioso, católico tradicional, centralizador, baseado no voluntariado paternalista e contrário aos financiamentos

externo e à regulamentação jurídica e institucionalização; b) o campo amplo, mais heterogêneo e voltado para vários segmentos do movimento popular, partidos de esquerda e grande parte com graduação e/ou pós-graduação, de várias religiões e defensores do financiamento e a criação de Estatutos que vêm, com reservas, as ligações com instituições privadas de ensino priorizando a questão racial (este grupo também pode ser denominado de grupo gramsciano, pois possui uma metodologia do intelectual orgânico); c) os independentes, também com formações em nível superior, não se envolvem diretamente com as questões éticas e participam pouco das instâncias de decisões.

Outra entidade, de caráter semelhante é constituída e leva a um enfrentamento com o PVNC por legitimidade e enunciação de agenda: a Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO). Esta foi criada por Frei Davi no final de 1997, em São Paulo, surgindo em uma época de grande questionamento da liderança e dos interesses do Frei no PVNC, uma vez que este seguia perdendo poder e legitimidade nos rumos do movimento. No entanto, o Frei não se desvinculou do PVNC até 2001, mas começou uma atuação dissimulada entre as duas entidades, como escreve Santos:

*Com um discurso “para fora” que as confunde (“esse movimento começou com PVNC, e agora é Educafro”), e outro “para dentro” do PVNC que os distingue (primeiramente “a Educafro só situa em São Paulo” e, posteriormente, “a Educafro só atua no Rio de Janeiro com o pós-vestibular, apenas em São Paulo ela trabalha com pré e pós-vestibular”)* (2003, p. 53).

Como pode ser notado, isso instaurava uma indefinição acerca do papel do Frei. Em muitos momentos, para a sociedade que não gerava diferenciação entre as duas entidades e consideravam um só líder para as duas, no caso, Frei Davi. Também naquele momento, ganhava força e legitimidade na sociedade a luta anti-racista, tendo um contexto internacional favorável com o apoio de agências multilaterais e a preparação da Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul em 2001, fazendo com que o PVNC ganhasse notoriedade para a discussão sobre a democratização da educação.

O governo federal, pressionado, externa e internamente, a se posicionar quanto à questão racial, pela Secretaria de Especial dos Direitos Humanos (SEDH), começa a preparar seminários regionais e contatos com movimentos negros para subsidiar posicionamentos e a construção de uma política voltada para tais questões.

Com isso, os pré-vestibulares ganham visibilidade pela capacidade de mobilização de subjetividades e grande capilaridade social. Isso faz com que o Estado convoque o PVNC para dialogar sobre essas questões, instaurando canais de interlocução para o movimento que também se estendesse à EDUCAFRO. Em 1999, a SEDH foi convocada pela referida Secretaria para uma reunião com os pré-vestibulares de diversos Estados e lá estava o PVNC, representado por Alexandre do Nascimento, e a EDUCAFRO representada por Frei Davi. Naquele ano, o PVNC foi convidado pela Secretaria de Integração Racial do Governo do Estado para compor, juntamente, com outras ONGs e entidades da sociedade civil, o Núcleo sobre Promoção da Igualdade de Oportunidade e Combate à Discriminação no Emprego e na Profissão, bem como a Central de Movimentos Populares convidou o PVNC para participar de seu Segundo Encontro Nacional.

Com esse reconhecimento por parte das esferas estatais, inicia-se um diálogo voltado para a promoção de políticas públicas, o que muda significativamente as pautas de discussões do PVNC que, naquele momento, seguia de um esgotamento dos debates a respeito da institucionalização e do financiamento externo. Tal situação ocorria desde 1998, ano em que praticamente nasceu a EDUCAFRO e época em que esses embates foram definidos. Houve um afastamento dos intelectuais e Frei Davi passa a ser a favor da institucionalização. Cabe lembrar que, em meio a estes conflitos, foi criada a Carta de Princípios de abril de 1999, promovendo a ruptura do grupo ligado ao Frei, particularmente, por definir que, para o aluno pleitear uma bolsa de estudos junto à universidade particular com o aval do PVNC, deveria, também, prestar exame em, pelo menos, uma universidade pública. Isso ocorreu porque, desde 1996, alguns sujeitos atribuem a Frei Davi uma atenção significativa à PUC/RJ, como objetivo dos alunos em detrimento das universidades públicas, como diz Santos “sempre aludindo à bandeira de luta do movimento que é a defesa do ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis” (2003, p. 54).

Nesta discussão, a hipótese era de que o Frei beneficiaria a PUC/RJ com a intenção de aumentar seu contingente de alunos e fortalecer esta universidade junto ao MEC, uma vez que, naquele momento, questionavam-se as isenções tributárias para as instituições de ensino que se intitulavam entidades filantrópicas. Outrossim, era boa a repercussão das bolsas de estudos junto aos fiéis da Igreja. Santos expõe que “A atenção à estratégia da inserção de alunos em universidades privadas por meio de bolsas era assumidamente a linha de atuação da EDUCAFRO” (2002, p. 54).

A EDUCAFRO e sua opção por bolsas de estudo em universidades particulares atraiu grande parte dos alunos, acreditando que, nestas entidades, o vestibular seria mais facilitado. Vale ressaltar que em reunião do Conselho do PVNC, Frei Davi chamou a atenção para o processo de instituição de leis que criam reservas de vagas para alunos negros e oriundos de escolas públicas nas universidades, convocando membros representantes do legislativo para encaminhar estratégias de aprovação dessas leis.

Naquele momento, houve um afastamento do grupo negro-eclesial do PVNC para uma maior expressão da EDUCAFRO. Esta entidade iniciou seus trabalhos em 2001 com reuniões mensais e obrigatórias para os alunos interessados em obter bolsas de estudos negociadas pela mesma. Cabe destacar que, para os alunos do PVNC, isso era facultado, apesar do PVNC não se mobilizar para a questão das bolsas. Vale ressaltar a participação do movimento nas discussões acerca da implementação de reserva de vagas na UERJ, acentuando a reflexão na primeira Assembléia realizada no ano de 2002.

A EDUCAFRO também se mobilizou no sentido de pressionar o Governo do Estado do Rio de Janeiro para a implantação das cotas raciais. Desde 1999 (EDUCAFRO, 2004) a EDUCAFRO buscava um maior diálogo com a então Vice-Governadora Benedita da Silva, pedindo a implantação das cotas via Poder Executivo<sup>30</sup>. Não havendo posicionamento positivo da Vice-Governadora, a EDUCAFRO recorreu ao Ministério Público, intimando a UERJ e o Governo do Estado a se posicionarem sobre o assunto. A resposta dada pela UERJ não foi muito satisfatória, no entanto, o Governo, sentindo-se pressionado, não esperou as conclusões do Ministério Público e enviou para a Assembléia Legislativa um projeto de lei implantando as cotas.

Pode-se afirmar que os mesmos nasceram com identidades semelhantes, mas divergiram em seu trajeto demarcando agendas e práticas diferenciadas em seu interior. É possível dizer que a presença e atuação dos participantes desses movimentos reforçaram sobremaneira a necessidade de uma política mais igualitária para os negros no ensino superior, principalmente no estado do Rio de Janeiro. Para Santos, os pré-vestibulares são “portanto, instrumento privilegiado de capilarização social da luta anti-racismo, fundamentais para a legitimação e construção de ações afirmativas voltadas para a promoção dos negros neste país” (2003, p. 152).

---

<sup>30</sup> Segundo a publicação, em 1999 a EDUCAFRO tinha mais de dez projetos engavetados no Congresso Nacional pedindo as cotas e nada avançou. Em São Paulo, a EDUCAFRO tentou a implantação pelo Poder Judiciário, no entanto a juíza arquivou o processo (EDUCAFRO, 2003).



A partir do estudo traçado, podemos perceber que as ações do movimento no cenário do Estado do Rio de Janeiro, visto como um espaço bastante peculiar em relação ao restante do país, também demarcou uma posição diferenciada para o negro nessa sociedade. Dos primeiros momentos, nos quais foi absorvido o mito da democracia racial e o viés mais culturalista, por meio da ênfase nas manifestações culturais e religiosas, tendo o exótico e o folclore como ponto de partida, ao momento posterior, no qual se toma consciência da discriminação e da desigualdade, no sentido de já denunciar o mito e anunciar uma outra perspectiva para o movimento negro, até a sua vinculação aos direitos humanos e às agendas internacionais já influenciando as políticas públicas, particularmente as políticas educacionais. No Rio de Janeiro, em certa medida, cultura e política traçaram o perfil desses movimentos, o Distrito Federal, absorveu o escravo tornando o negro proletário, com novos direitos e novas posições sociais e, como espaço cultural de vanguarda, o Rio de Janeiro favoreceu as manifestações culturais e religiosas públicas, mais tarde repaginadas no sentido de dar a estas manifestações o sentido político, conscientizador como o TEM, os bailes do movimento Black Soul e do funk, entre outros.

Outra marca significativa que favorece nossa atenção está no sentido de que, devido ao espaço demográfico demarcado para o negro nesse cenário, temos um movimento negro nascido nas regiões mais carentes, nas favelas, na zona norte, na Baixada Fluminense, cabendo ressaltar que os movimentos PVNC e EDUCAFRO foram fertilizados nessas regiões, trazendo as demandas reprimidas desses espaços para o ambiente acadêmico.

Pode-se notar que, aos poucos, principalmente após o período de política militar, o movimento negro avança, no sentido de garantir a presença dos negros no ambiente político da sociedade. Nesse instante, o movimento negro se fortalece, alicerçando sua agenda às agendas de partidos oposicionistas, tornando mais visível as suas conquistas, como no caso da Constituição Federal de 1988 e, hoje, a discussão das cotas raciais no Governo Lula concretizada via criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) vinculada diretamente à Presidência da República.

A persistência do movimento negro tornou a democracia racial coisa do passado. Apesar de não se caracterizar um movimento de massa, o movimento foi capaz de desmascarar a retórica a favor dos direitos humanos ao revelar a verdade sobre o racismo brasileiro nos espaços internacionais e, também, foi capaz de mudar o pensamento das elites sobre quem é negro e quem é branco e o mais significativo no âmbito da mobilização foi

engajar o governo brasileiro na discussão de políticas públicas sobre o racismo. Junto com acadêmicos, com formadores de opinião e com a mídia, o Brasil vivenciou o debate aberto a respeito da discriminação e da desigualdade racial, extremada em sua pior forma — o racismo. A consolidação de uma visão da exclusão social via queda do mito da democracia racial trouxe novas perspectivas para o negro na sociedade brasileira. Essa tendência deve ser seguida para a eliminação da cultura racista, sendo necessário para tanto uma ampla campanha na mídia e no setor educacional. Coaduno com Telles quando o mesmo escreve que “por mais desagradável que possa parecer discutir a questão racial, ganhos reais serão alcançados quando ela for abordada de forma séria. Então, será possível alcançar a verdadeira democracia racial” (2003, p. 327).

Para alguns intelectuais, o mito não deve ser descartado como simples mito, ele representa o modo de pensar popular que torna o Brasil único e, motivados pelos planos do governo federal por meio das ações afirmativas, estes acadêmicos acreditam que a democracia racial oferece um ideal de igualdade racial, sendo esse veículo para superar o racismo.

Telles (2003, p. 18) argumenta que os pré-vestibulares instaurados na década de 1990 continuam a ser modelos de iniciativas em nossos dias. No entanto, Guimarães (2003, p. 79) ressalta que o sucesso dessa estratégia é relativo, uma vez que tais cursinhos têm conseguido ajudar milhares de jovens a ingressarem no ensino superior, porém, o sucesso é mais expressivo nas escolas particulares do que nas públicas, colocando em questão o problema do custeio do curso universitário e demais custos daí decorrentes e a sua permanência, deixando um efeito perverso na trajetória desses sujeitos quando impossibilitados de concluírem seus estudos.

Desta forma emergiu a institucionalização de reservas de vagas/cotas para determinados grupos identitários excluídos das Universidades Públicas Brasileiras. A trajetória de luta travada pelo movimento negro no país prenunciou um cenário de inclusão e ascensão social na educação superior para os afro-brasileiros, sendo, o movimento negro<sup>31</sup> do Estado do Rio de Janeiro, o grande influenciador para a aprovação das cotas raciais na UERJ.

---

<sup>31</sup> Esta informação foi extraída da entrevista realizada no Gabinete do Deputado Estadual Comte Bitencourt, na Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro, no dia 24 de agosto de 2004. Nessa ocasião, foi relatada a significativa presença dos movimentos negros do lado de fora da Assembléia nos dias de votação da lei de cotas raciais da UERJ, destacando assim, a presença de militantes do PVNC e do EDUCAFRO.

### **CAPÍTULO 3 - A ÉTICA DA LIBERTAÇÃO E AS “VÍTIMAS” DO SISTEMA, NA UERJ/2003**

Neste capítulo proponho um reexame da teoria ética trazida por Enrique Dussel (2002). O autor elabora a Ética da Libertação: uma ética radical, pois busca uma superação do pensar modernidade e o sistema-mundo para além do eurocentrismo, para uma responsabilidade radical pelo outro, para uma subjetividade radicalmente distinta - a afirmação do sujeito vivo, humano concreto, ou seja, uma ética da vida, sendo da vida em sua concretude o critério universal da ética da libertação.

Os estudos de Dussel (2002) partem da situação de vitimização/opressão da vida dos sujeitos (denominados de vítimas) inseridos no contexto latino-americano. Não por acaso trago Dussel para alinhar meu pensamento com o foco deste estudo, ou seja, o sistema de cotas raciais da UERJ/2003 sob o olhar das vítimas (as quais identifico como sendo os estudantes cotistas autodeclarados negros ou pardos com matrícula em 2003).

Como visto no capítulo 2, parto da denúncia do sistema de ensino superior enquanto um sistema excludente, dominador, injusto, um sistema hegemônico visto como natural e legítimo que, no entanto, vitimiza, nega, oprime, exclui a presença do negro carente de recursos financeiros em seu contexto. Com isso, evidencia-se a invalidade, a ilegitimidade, a ineficácia do sistema de ensino superior vigente, uma vez que produz vítimas, nega a vida dos negros enquanto possíveis integrantes do ambiente acadêmico. A ordem estabelecida por esse sistema apresenta a presença real de vítimas e a inevitável crítica ao mesmo. Dussel orienta a pensar na negatividade do sistema enquanto propulsora de toda crítica; com isso, coloca-se o sistema de ensino superior vigente em questão.

A investigação baseada na Ética da Libertação (2002) no cenário das cotas raciais da UERJ/2003, permite um olhar mais aguçado para o fato da exclusão étnico-racial no ensino superior brasileiro, fato este intimamente vinculado às exclusões sofridas por estes sujeitos no sistema-mundo globalizado. Este estudo foca sua lente na exclusão de afro-brasileiros que têm a exclusão étnico-racial agravada e associada por demais exclusões como a social, a econômica, a cultural entre outras em nossa sociedade. O pensamento de Dussel favorece uma incursão exploratória, um mapeamento, um modelo interpretativo para o tratamento da temática em questão, uma vez que sustenta, por meio da ética da vida, momentos que viabilizam concreta e factivamente ações para a necessária libertação das vítimas.

É por meio do reconhecimento da existência do outro, não mais alicerçado pelo modelo clássico do outro como igual, como argumentado pelos defensores de Direitos Universalistas, explicitado no capítulo anterior – item 2.4.1 e sim, do outro enquanto vítima, enquanto negado, dominado, marginalizado, excluído, afetado pelo sistema. É a partir de sua vulnerabilidade traumática, como diz Dussel (2002, p. 375), que se estabelece a exterioridade das vítimas, bem como a responsabilidade radical pelas mesmas, trazendo à tona as causas que vitimizam e impossibilitam a vida dessas vítimas dentro do sistema vigente. É a passagem da negação ética para a negação empírica, uma vez que supõe a transformação das causas que originam a alienação do sujeito.

Nesse momento está inserido o reconhecimento da vítima enquanto vítima, em uma tomada de consciência crítica de sua negatividade perante o sistema auto-referente, transformando-se, em seguida em um ato comunitário, em uma comunidade de comunicação das vítimas, dos afetados. É por meio dessa comunidade que irão emergir novos critérios de validade discursiva, uma nova validade crítica da razão libertadora, novas alternativas factíveis de transformação, um novo sistema de eticidade ancorado nas vítimas, capaz de gerar uma libertação nos moldes de uma emancipação integrada, ou seja, aquela capaz de unir elementos corporais, materiais, culturais, de conteúdos, com momentos auto-regulados, com intenções autoconscientes de discursividade crítica. É por obra dessa comunidade que se constituirá a passagem do sujeito enquanto vítima para o sujeito sócio-histórico, agente na história, capaz de formular uma crítica autoconsciente do sistema que causa a dominação, um sujeito com uma subjetividade libertadora.

A crise de legitimidade coloca em questão a validade e a verdade dessas estruturas injustas de poder, fazendo com que sejam reivindicados novos direitos, ditos por Dussel (2002, p. 336) como sendo Direitos Emergentes, sendo aqueles advindos da intersubjetividade crítica da comunidade das vítimas. Assim, legitimado por esta instância, se estabelecerá um novo consenso crítico, com uma verdade e validade agora colocada em uma perspectiva crítica e capaz de gerar um novo projeto alternativo, factível, libertador, lembrando-se que esse processo é encaminhado por procedimentos democráticos e simétricos.

Da denúncia ao anúncio, da crítica e do dissenso ao consenso, da vitimização à libertação, são processos dialéticos que fomentam um sistema ético composto por ações e intenções que se originam na negatividade da vida para a sua concretude em plenitude.

A educação é uma das condições para o desenvolvimento humano. Diante dos imperativos éticos de criar, reproduzir e desenvolver a vida, cabe à educação a função de reproduzir, na medida em que a mesma é um dos meios de reprodução das condições de reprodução social da vida. Também incide no desenvolvimento da vida, no sentido de descobrir potencialidades, criar novas possibilidades para as suas realizações, aprimorar as qualidades dos indivíduos. Esse desenvolvimento só será ético na medida em que abranger todos os sentidos do ser humano. O valor ético por excelência é a vida do ser humano.

Abro a discussão a respeito de posturas éticas ditas universalistas, bem como, posturas relativistas, tendo como suporte o pensamento multicultural na educação encaminhado por Oliveira, Canen e Franco (2001); em seguida, inicio o estudo a respeito da ética Dusseliana (2002) explicitando, inicialmente o pensamento ético em Dussel, no qual é traçado um panorama a respeito de diferentes vertentes filosóficas, desde a *Paidéia* grega e o Iluminismo alemão, até os críticos da Escola de Frankfurt e a proposta da Ética da Libertação elaborada por Dussel. Prosseguindo, a análise incide seu foco sobre a discussão da modernidade argumentando-se em favor do rompimento com a visão eurocêntrica de modernidade, por meio da qual se oprime, vitimiza e nega a vida dos sujeitos periféricos a este centro. Em seguida apresento a Ética de Dussel (2002) construída em seis momentos, explicitados neste estudo de modo sucinto, sendo estes: ético-material, moral-formal, ético processual de factibilidade, ético-material crítico, moral-formal crítico anti-hegemônico, factibilidade ética ou práxis de libertação.

### **3.1 - Discussão ética: o universal e o particular**

Oliveira, Canen e Franco (2001) partem do ambiente educacional e da formação de professores para pensarem a respeito da ética e do multiculturalismo na educação. O debate instala-se a partir do contexto o qual vivenciam as sociedades plurais e multiculturais, em que prevalece a diversidade de etnias, culturas, gêneros, e outros aspectos socioculturais. Um cenário moderno, colonialista, ocidental e predominantemente tecnológico, branco, masculino, homogeneizante e excludente, leva-nos a questionar as posições dogmáticas e moralistas diante do significado da opressão e da discriminação. O argumento central dos autores é de que as questões relacionadas aos discursos e práticas que configuram os intercâmbios entre identidades culturais plurais envolvem, necessariamente, a dimensão ética.

Os mesmos autores abordam que, neste momento, há uma crise de legitimidade, tanto dos critérios de justificação racional dos valores éticos, como dos critérios de justificação ética das obras da razão. No entanto, os autores lembram que este debate não é novo.

Ao resgatar as teorias passadas, os autores ressaltam que, desde Pitágoras (século V a.C.), a filosofia tem se debruçado sobre o conhecimento e seus critérios de verdade e legitimação. Lembram que, desde os gregos até a contemporaneidade, a discussão ética se faz presente. O que os autores propõem é uma maior articulação entre a discussão ética e o debate multicultural no campo da educação. A partir daí, interrogam sobre a possibilidade da existência de uma fundamentação ética universal que ancorasse discursos e práticas multiculturais, ou, ao contrário, o universalismo e multiculturalismo se excluem mutuamente? Outras questões se desdobram como: haveria a possibilidade de pensar em necessidades universais independentemente das identidades culturais plurais? O universal e o particular são constrictos incompatíveis no multiculturalismo?

Para compreender estes questionamentos os autores buscam entender as posições ditas “universalistas”, identificadas como a resposta afirmativa à possibilidade de princípios éticos universais, ao contrário das chamadas posturas “relativistas”, supostamente engajadas em um ceticismo generalizado quanto à possibilidade de quaisquer princípios éticos comuns nas relações interculturais. Os autores apontam para os limites de tal radicalização e propõem a compreensão do “universalismo” e do “relativismo” como construções discursivas, portanto passíveis de novas configurações. No entendimento dos autores é necessário argumentar em favor do debate sobre o multiculturalismo em educação alinhado a uma reflexão que busque ressignificar o universalismo em face da pluralidade cultural, de modo a contribuir para práticas educacionais multiculturais eticamente fundamentadas, assim articulando multiculturalismo e ética.

Oliveira, Canen e Franco alertam para as diferentes dimensões que o termo “multicultural” carrega e passam a assumir o termo “intercultural”, uma vez utilizado para definir uma posição crítica. Com isso, argumentam em favor de uma perspectiva intercultural crítica (McLAREN, 1997; CANEN, 1997a, b, 1999; Moreira, 1999 *apud* OLIVEIRA, CANEN; FRANCO, 2001, p. 115), a qual ressalta a importância de superar a visão idealizada, folclórica da “pluralidade cultural” e procura desafiar o processo de construção das diferenças, denunciando o vínculo com relações assimétricas de poder na sociedade.

Os autores (2001, p.119) citam que a discussão ética há muito vem sendo travada no âmbito ocidental. Em Platão, no Estado Ideal, o rei filósofo, após ter passado por um rigoroso processo educativo, iniciado desde os primeiros anos de vida, seria, de todos os cidadãos, o mais apto a governar, uma vez que já teria contemplado a idéia do Bem, fundamento transcendental da ética. Assim, uma vez que a verdade absoluta foi alcançada, os erros e os conflitos que caracterizam a existência humana poderiam ser superados por meio das palavras e ações do governante, de quem emanaria a justiça. Para Platão, tratava-se de reconhecer o modelo – perfeito, único e a partir dele resolver os problemas da *polis*.

Para os estóicos o bem não se encontrava no mundo sensível e nem externo a ele, mas seria algo passível de ser alcançado pela razão humana. Zenão e representantes do estoicismo antigo consideravam o bem moral uma prerrogativa do *logos*, portanto tudo que dissesse respeito ao corpo não poderia ser qualificado de mau. Portanto, o homem ético é aquele que demonstra indiferença perante os chamados bens e males mundanos assumindo, com isso, um racionalismo estóico. Para estes, Deus era visto como a expressão da inteligência e da potência absoluta.

Para os Cristãos, Deus representa a expressão mais absoluta da verdade. Descartes conclui ser possível conhecer a verdade de modo certo porque Deus, dada a sua generosidade, jamais permitiria que o homem se enganasse. A ética cristã firmada sobre a essa concepção do divino, sugere que os caminhos da boa ação e da correta conduta moral são estabelecidos *a priori* e consistem na integração entre vidas material e espiritual. Desse modo, temos uma ética universalista e essencialista, onde todos olham na mesma direção.

Kant também chega a esta conclusão ao situar a razão prática como soberano tribunal que separa o ético do não-ético. Este aponta para a obediência à lei moral como condição indispensável ao aprimoramento da espécie humana. Nesta visão o homem em si mesmo não é bom, nem mau, possuindo disposições inacabadas para ser justo ou injusto. Kant, embora acredite na existência de princípios éticos universais, como por exemplo não matar, acredita que o homem pode escolher ou não adotá-los. Caso os adote ele torna-se um ser moral, do contrário, não. Nesta escolha, a disciplina assume papel fundamental, pois o educando pode até prescindir da instrução intelectual mas não da instrução moral. A ética em Kant, centrada no sujeito, estabelece *a priori* os imperativos categóricos, ou seja a busca do dever-ser pelo dever-ser.

Partindo desse sucinto retrospecto, os autores trazem à tona a discussão entre um *universalismo ético a priori*, marcadamente enfatizado nas principais vertentes do pensamento ocidental como demonstrado acima, e uma perspectiva de um *universalismo ético a posteriori*, onde a perspectiva de constructo humano que leva a marca da temporalidade e da historicidade está presente, destacando os pensamentos de Habermas e Perelman.

Entre os pressupostos de Habermas, aponta-se para o diálogo eu-tu para promover o entendimento entre os homens, que pode se dar em torno da verdade e da retidão. Neste caso, os interlocutores discutem acerca de fatos objetivos, sobre as normas que regem as relações interpessoais e sobre as ações e formas de conduta individuais. O foco na ação comunicativa de Habermas, traz como suporte a linguagem, a qual torna possível o homem conhecer a realidade e também agir sobre ela modificando-a. A razão que fundamenta os processos lingüísticos não é de natureza cognitivo-instrumental, mas de natureza comunicativa. Esta se pauta nas exigências de retidão e veracidade próprias da instância normativa e subjetiva e dessa forma, a razão requer de quem profere o discurso justificativas razoáveis acerca do que é discutido.

Oliveira, Canen e Franco (2001, p.120) ressaltam que a ética na razão comunicativa baliza a construção de uma ética do discurso, por conter as seguintes características: de natureza deontológica, cognitivista, formal e universal. Lembrando que o caráter deontológico se manifesta em função da ética do discurso importar com o dever-ser e não com aquilo que efetivamente é. Trata-se de prescrever o que é socialmente mais justo e não de identificar um dado já existente. O cognitivismo alicerça a prescrição do dever-ser na medida em que busca os fundamentos racionais das normas a serem postuladas. O formalismo refere-se ao modo pelo qual se chega a essa norma, ou seja, por meio de práticas argumentativas. Por último, o universalismo coloca o dever-ser como algo referente ao homem genérico, indo além dos particularismos religiosos, raciais ou demais.

Os autores ressaltam, ainda, que a ética proposta por Habermas “[...] se apóia na construção intersubjetiva, a posteriori, do dever-ser, a qual só pode ter lugar mediante processos argumentativos levados a cabo por todos aqueles que se acham envolvidos nas que são objetos de um dado discurso prático” (2001, p. 121).

Perelman também vê a ética como um constructo pautado na necessária articulação de elementos formais e situações concretas de vida. O principal elemento formal é a chamada regra de justiça, ou seja, dar tratamento igual a seres essencialmente semelhantes. Para os



autores (2001, p. 121) o pensamento de Perelman sobre a ética é marcadamente ontológico, pois se preocupa com o que é, com o que acontece no mundo em termos de ações praticadas pelos homens e não apenas com o dever-ser.

Tanto Perelman quanto Habermas postulam a construção de um *universalismo ético a posteriori*, contudo, tal construção assume contornos mais humanos e afasta o caráter puramente deontológico e da omissão de valores e de sentimentos preconizada pela ética do discurso. Perelman ressalta o universalismo ético como proposta a ser debatida por todos quantos queiram a acreditam no diálogo, e não na coerção. Oliveira, Canen e Franco argumentam a favor de um universalismo ético *a posteriori*, no entanto ressaltam a necessidade de se ressignificar também o conceito de “tradição cultural”. Pois, do ponto de vista da construção desse universalismo, os procedimentos argumentativos e dialógicos são elementos construtores da relacionabilidade e não de instrumentos de imposição das “verdades” das ditas culturas “avançadas” sobre as culturas ditas “primitivas” (2001, p. 122).

Os autores (2001, p. 123), propõem um diálogo ético argumentativo como um critério ético de avaliação de discursos culturais. Neste sentido, o horizonte do *universalismo ético a posteriori* fundamentado no diálogo argumentativo e no multiculturalismo na educação, envolve o difícil equilíbrio entre “as nossas identidades culturais plurais e o que nos constitui em nossa identidade universal de seres humanos” (2001, p.123). Os autores rejeitam uma ética universal etnocêntrica e apontam para a promoção de pesquisas e reflexões críticas no ambiente educacional, visando detectar em que medida universalismos absolutos estão os invadindo.

O pensamento de Dussel (2002) coaduna, em parte, com a visão dos autores acima, uma vez que, refuta a idéia de uma ética estabelecida *a priori*. Vale ressaltar que Dussel tem como referência prévia a existência de um sistema vida que precede ao sistema cultura, no entanto, considera que o sistema vida está intimamente vinculado ao sistema cultura. Para Dussel, a vida humana é tema universal em sua ética. Dussel subsume à comunidade intersubjetiva de Habermas, no entanto, considera que:

*[..] para a Ética do Discurso, as condições mínimas reais para a possibilidade de uma discussão são: a sobrevivência da comunidade real de comunicação, e a participação simétrica de todos os atingidos possíveis. Mas, ao levar em conta aquilo que agora chamamos de principium exclusionis [...] torna-se eticamente problemático o que se refere a todos os atingidos “possíveis” já que, como insistiremos, não é possível nem sequer descobrir a sua existência [...]. A não participação fática da qual falamos é um tipo de exclusão não-intencional inevitável (2002, p. 417).*

Dussel (2002) argumenta que o excluído está fora do sistema e que a Ética do Discurso de Habermas não pode prever o que o vitimado irá falar, uma vez que a palavra da vítima é imprevisível. A Ética dusseliana avança na crítica e propõe uma Ética voltada para a elaboração e efetivação de projetos factíveis em prol da libertação das vítimas, sendo estes estabelecidos *a posteriori*, decorrentes da realidade de cada comunidade intersubjetiva de vítimas.

### 3.2 – A ética em Dussel

Dussel (2002) considera que o *ethos*, ao mesmo tempo em que é constitutivo no ser humano, é também processo de formação cultural. A ética é um momento do *ethos*, um momento temático ou explícito já vivido ao nível do *ethos*. O ser humano enquanto produto de uma formação é uma natureza em processo, uma construção fundamental que o homem deve realizar ou ir realizando. O *ethos* passa a ser explicado pela formação ética. Isso é uma especificidade do ser humano que ocorre no âmbito cultural mediante a formalização em estruturas históricas próprias. A institucionalização da formação ética na cultura ocidental assumiu especificidades próprias conforme o tempo histórico e os interesses sociais em curso. O autor faz referência a dois momentos significativos, a *Paidéia* grega e a *Bildung* iluminista alemã, uma vez que estas demarcam a busca pela especificidade ética na formação humana na cultura ocidental.

A *Paidéia* grega passou a significar educação em geral e educação moral em particular enquanto formação do carácter humano segundo um ideal, um princípio superior que era a conquista da sabedoria enquanto virtude suprema e da justiça que deveria orientar a ação, tanto do cidadão, quanto da *polis*. A formação ética objetivava o conhecimento das virtudes, conteúdo e natureza. Esta se configurava como um amplo movimento pedagógico e com Sócrates (cerca de 470-399 a.C) adquiriu especificidade própria. Por meio da *Paidéia* grega foi introduzida à questão da ensinabilidade e do conhecimento das virtudes. Sócrates é considerado o pai da metafísica ocidental, da filosofia dos conceitos ou especulativa, mediante a determinação dos conceitos universais e do método indutivo de investigação.

A epistemologia ético-racional socrática envolveu uma típica atitude espiritual do “eu racional”. Também, se preocupou em formalizar o conceito de verdade e de ser pressupondo a existência da verdade e do bem como valores universais, que devem ser conhecidos para se alcançar à plenitude da vida feliz. A ciência passou a ser considerada como a única mediação para o conhecimento do Bem e a atitude ética virtuosa. O pensamento socrático correspondeu

à mudança de paradigma na compreensão do ser humano, demonstrando uma passagem de uma concepção naturalista própria da filosofia cosmopolita para uma concepção ética, política, própria do período clássico da filosofia. Neste pensamento, o homem é, essencialmente, um ser que precisa ser formado para o conhecimento do Bem.

Outra perspectiva decorrente desse pensamento é a exaltação da virtude como saber. Esta questão desenvolve-se considerando os conceitos de “alma” de “bem” e de “interioridade”, intimamente relacionados. O conceito de *psyché* é básico e remete ao conhecimento interior. A razão e a verdade são vistos como valores absolutos da alma e, com isso, estaria traçada uma teoria ética do cuidado da alma, o que significa um cuidado por meio do conhecimento do valor, da razão e da verdade.

O pensamento socrático procura atingir a “interioridade humana, o encontro com uma lei interior capaz de proporcionar o autodomínio como firmeza e moderação”. A nova Lei seria uma nova ordenação dos valores e de uma concepção de vida baseada no valor interior do homem como constitutiva da virtude e da felicidade. Como relata Pereira (2004, p. 38) “O princípio socrático do domínio interior do homem por si próprio tem implícito um conceito de liberdade”.

Por meio do método indutivo, Sócrates apontou que a sensibilidade de virtudes está vinculada a uma metodologia, quer seja: de interrogar, examinar e confundir. Este método considerado como “dialético” conduz o interlocutor a descobrir as contradições a que incorre ao aceitar falsos conhecimentos como verdadeiros. O objetivo principal é evidenciar o caminho (o método) do “logos” e afirmar que a “virtude em si” é um saber, um conhecimento.

A crítica feita ao pensamento socrático está instalada no fato de que o conhecimento do bem em si não implica, necessariamente, a prática do bom, conforme alerta Pereira (2004, p. 40). A vertente socrática, passando por Descartes (1596-1650), que afirmou a identidade do pensar com o ser, tem em Hegel (1770-1831) ponto culminante. Para Hegel, o único movimento que interessa é o da autoconsciência. A realidade é o sujeito que se conhece como autoconsciência absoluta do pensar que pensa a si mesmo.

A *Bildung* alemã sintetiza o ideal pedagógico iluminista significando um processo de moldagem de uma imagem socialmente recomendada e individualmente desejada. O Iluminismo como movimento cultural europeu do século XVIII é considerado um dos maiores marcos da cultura ocidental e foi edificado sob o primado da Razão Natural, a qual prometeu iluminar o conhecimento da natureza por meio da ciência, do aperfeiçoamento moral e da

emancipação política. O mundo estaria sendo iluminado pelo poder da razão. O Iluminismo pode ser considerado como um movimento solidificante da ciência, da tecnologia, do progresso e da civilização moderna. Este retomou as idéias da universalidade, da natureza humana, da busca pela autonomia racional e moral, do indivíduo e do ideal pedagógico de perfeição humana. A especificidade ética na formação humana Iluminista avança na procura por uma pedagogia diferenciada, com vistas à formação do indivíduo autônomo, possuidor de razão, de consciência e de liberdades morais.

Pereira (2004) traz Rousseau e Kant como representantes do Iluminismo. Rousseau com seus conceitos de consciência, liberdade moral, perfectibilidade e sensibilidade e Kant com os conceitos de consciência moral, lei moral, vontade pura e autonomia de verdade. Rousseau realça o sentido de perfeição que naturalmente possuímos e destaca a capacidade humana de adquirir conhecimento e ciência, como também de buscar aperfeiçoamento moral, social, político, no qual o homem possui a capacidade de transformar e adaptar a natureza às suas necessidades. Esta capacidade de transformar, de criar estruturas existenciais e sociais pode ser boa ou má.

Kant indica o ápice do viés moral racionalista e básico no sentido de essencial, para a discussão da questão da autonomia do sujeito no que se refere à moralidade, assim como da ética liberal capitalista. A razão é fonte de toda moralidade e a formação moral é um empreendimento eminentemente pessoal decorrente do livre-arbítrio. Como comenta Pereira (2004, p. 46), “A formação moral para tornar-se bom ou melhor é um *dever tornar-se* e um *dever poder tornar-se*”. Este processo é caracterizado pelo próprio homem, não sendo natural nem divino e objetiva o auto melhoramento. A formação moral é exigida por causa do mal radical, pois, neste ponto de vista, há uma propensão na natureza para o mal, um mal decorrente da natureza humana ou perversidade. A lei moral kantiana é um princípio absoluto ou mesmo uma lei universal. O dever moral tem seu fundamento na razão. Vale ressaltar que o fundamento moral kantiano influencia o pensamento contemporâneo.

A formação ética tem por objetivo a formação da vontade ética, sendo esta determinada pela lei ética, a qual visa realizar o especificamente ético determinado pela norma do agir. A Lei ética orienta a ação humana sempre conforme os preceitos da razão prática. Kant situa o fundamento do valor ético na subjetividade pura, configurando-se como um dos maiores representantes do paradigma ético-moral racional. A virtude, neste

pensamento é considerando um hábito, uma conduta que o indivíduo adquiriu pouco a pouco sempre em observação à lei ou ao dever; isso indica uma mudança de costumes.

Outra ética analisada é a ética do mercado (neoliberal) a qual propõe valores burgueses do mercado como valores supostamente capazes de dar sentido à vida. Esta é justificadora da morte e não da vida humana para o futuro. A totalização do mercado e a visão de progresso deslocam a compreensão da vida humana para o futuro. Esta ética descarta completamente a necessidade de compromisso para com a vida humana concreta atual. Desta forma a realização da justiça como compromisso ético se torna impossível.

A ética neoliberal é uma ética do poder, um poder absoluto, irrestrito e em nome do qual tudo seria legítimo. A liberdade também é condicionada ao mercado e a ética é das preferências e não das necessidades humanas. Em última instância, é uma ética com interiorização da estrutura econômica que esvazia o sentido da vida.

Entre as vertentes que fazem uma crítica da ética contemporânea estão: o pensamento de Marx (1818-1883), o pensamento Escola Frankfurt, Shopenhauer (1788-1860) ética pulsional, Dussel – Ética da Libertação cujo móvel ético é o fato da negatividade da vida humana.

Marx em sua teorização critica a economia política burguesa e analisa as causas da negação do sistema capitalista. Este autor se posiciona contra o sistema de eticidade vigente na Europa e vê o sistema capitalista como injusto, vitimado, que oprime, empobrece e mata. Neste pensamento há duas vertentes a respeito do trabalho, de um lado focando na positividade do trabalho e de outro na negatividade. Este pensador situa o momento crítico como negatividade, alienação do trabalhador. Marx critica o modo pelo qual no capitalismo se nega institucionalmente a vida humana, visto que o capitalismo é injusto, pois nega a vida do sujeito operário; este é visto como um sistema perverso e injusto.

Enquanto negatividade, o trabalho no sistema capitalista é considerado alienado, por negar toda possibilidade de manifestações das potencialidades humanas. As condições de trabalho e o próprio trabalho são considerados um fardo para o trabalhador e não fazem parte de sua essência. Pensa-se que sob o poder do capital o trabalhador não se afirma, nega-se, não desenvolve energia física e espiritual livre, mas mortifica o corpo e arruína o espírito. Quanto à sua positividade, pensa-se que o trabalho é a essência do ser humano é atividade vital, é a possibilidade de auto-afirmação como ser social consciente, é a afirmação da vida que inicia pela afirmação da corporalidade.

Marx articula a filosofia dentro de um horizonte ético-crítico e não como mera contemplação analítica ou dialética. Este pensador critica às diferentes formas de alienação do ser humano no bojo do sistema capitalista. Isto mediante a constatação empírica da pobreza, da exterioridade dos trabalhadores. A pobreza é a impossibilidade de produção, reprodução ou desenvolvimento da vida humana, é a ausência de cumprimento das necessidades, mas também da origem da consciência crítica.

A Escola de Frankfurt critica a teoria tradicional e procuram desconstruir as metanarrativas ocidentais que declaram nossa identidade cultural e humana. A Teoria Crítica rejeita o estado a-histórico transcendental ou a versão autocertificadora da verdade e toma como referência intelectual a incerteza epistemológica contra a verdade dominante. Nesta corrente de pensamento está embutida a crença de que a realidade é social, histórica e culturalmente construída. Esta teoria faz uso da razão crítica negativa. A razão crítica vista como aquele tipo de racionalidade ou de pensamento que busca superar os limites, as imperfeições, as contradições de um pensamento anterior. A razão crítica negativa verdadeira só existiria a partir dos excluídos ou de quando dela fizerem uso. A negatividade da razão não radica na razão propriamente dita, mas na materialidade da vida negada. Como relata Pereira: “A razão crítica-negativa perfaz um movimento de ruptura com a positividade da razão própria da Teoria tradicional reconhecendo a impossibilidade do Saber Absoluto” (2004, p. 65).

*Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*, de Dussel (2002), é considerado um dos maiores marcos da crítica ética contemporânea, pois traz uma arquitetura teórica pensada e elaborada em torno de princípios e categorias filosóficas racionais. A ética dusseliana considera as mudanças históricas e se confronta com novos desafios oriundos da crise dos socialismos históricos evidenciados, sobretudo na fragmentação.

Inseridos neste contexto de discussão estão a “crítica da economia política” em Karl Marx, o “negativo” e o “material” na Teoria Crítica tendo como representantes Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin, a “vontade de viver” no pensamento de Schopenhauer, a “vontade de poder” em Freud e a “sensibilidade” e a “alteridade” em Emmanuel Lévinas são subsumidos por Dussel (2000, p. 299-383) para construir o “critério e o princípio crítico material ou ético”, o ‘critério crítico’, o “princípio ético-crítico” e o “princípio crítico-ético”. Também autores como Piaget, Feuerstein, Vygotski, Popper, Lakatos e Ernst Bloch estão

presentes, no entanto, são enfocados para a compreensão do desenvolvimento cognitivo afetivo-moral uma vez que não dão conta da questão da “conscientização”.

A ética dusseliana refere-se ao ético como o aspecto material ou de conteúdo da ética e ao moral como o aspecto formal ou procedimental, intersubjetivo comunitário. Como afirmado anteriormente, Dussel (2002) considera o conceito grego de *ethos* no sentido aristotélico de um sistema de virtudes como totalidade concreta do mundo. O autor (2002, p. 127) propõe o conceito de “*ethos* cultural e histórico”, como um lugar onde se vive de fato a vida da prática. Tendo a materialidade da vida humana como ponto de partida, o pensamento de Dussel aponta diferentes vertentes de éticas materiais, de morais formais e de éticas críticas.

Dussel apresenta alguns filósofos que se fundam no aspecto material da ética, uma vez que os mesmos são considerados suficientes como sugestão de aspectos materiais da ética que terão que ser subsumidas a partir de um princípio material universal muito mais radical (2002, p. 131).

A Ética Aristotélica é vista como uma ética de conteúdo ou de virtudes. Aristóteles propõe a felicidade como um “bem humano” que deve ser reconfigurando pela práxis e cumprida segundo adequação à virtude.

A Ética Tomista é material ou de conceito (*Inhalt*), pois considera que o ser humano alcança sua realização plena, o “bem comum” comunitariamente (DUSSEL, 2002, p.125). No entanto, somente com Hegel é que se pode comentar em eticidade de conteúdos propriamente dita. Hegel propõe subsumir a moral formal de Kant em uma eticidade de conteúdo, entretanto, termina negando-se em um individualismo absoluto. Até certo ponto, a ética hegeliana pode ser vista como uma autoconsciência eurocêntrica que se pensa a si mesma sem conteúdo real.

Para Dussel (2002, p. 128-129) a axiologia é outra virtude da ética material, pois se afirma que não há valores sem intersubjetividade cultural e, por isso, constitui parte significativa do conteúdo de eticidade histórico-concreta. Os valores não fundam as ações ou instituições, têm valor as mediações (normas, instituições, etc.) que possibilitam dentro de plexos práticos a produção e o desenvolvimento da vida do sujeito, sendo esta o fundamento material universal dos valores ético-culturais.

Outro viés da ética material é a hermenêutica dos símbolos ou mitos éticos, enquanto descobre a estrutura concreta, histórica e narrativa da eticidade intersubjetiva das culturas. Exemplificando: a grega e a semita.

Xavier Zuburi é expoente significativo da ética material da alteridade comentada por Dussel (2002, p. 129). Também é o caso do pensamento de Heidegger com a sua analítica existenciária vista como uma ética material. Enquanto categoria material ou de totalidade concreta do mundo cultural ou sistema de eticidade, a ética é tão antiga como a história da própria humanidade até a atualidade. Como categoria formal ou construção filosófica por meio de um discurso racional metódico, a ética surgiu com os gregos e se impôs historicamente (PEREIRA, 2004, p. 79). A categoria ético-formal se fez presente em determinado sistema cultural e, posteriormente, foi construída filosoficamente. Como exemplo, as categorias alteridade e exterioridade se fizeram materialmente presentes na eticidade egípcio-mesopotâmica e foram formal e filosoficamente construídas no século XX.

Para Dussel (2002), dois sistemas históricos de eticidades pautaram-se pela afirmação da vida humana, traçando, no entanto dois caminhos culturais distintos, o indo-europeu e o egípcio-mesopotâmico-semita. Estes partiram de uma afinidade de línguas, religiões, pensamentos, legaram-se cosmovisões diferentes na percepção do mundo, da existência humana, assim como mediações diferentes a essas compreensões.

No caso da eticidade indo-européia (grego-germanos, indianos, romanos, entre outros) esta é caracterizada pela visão de mundo como cenário dramático de luta incessante entre o bem e o mal. Situa como objetivo último da existência humana redimir e libertar a alma (bem) do corpo (mal) por meio do processo de metempsicose. O foco está na afirmação da negatividade da vida terrestre e corporal e a afirmação da positividade da alma. Configura-se como uma ética dualista que afirma o nascimento humano como origem do mal e a morte empírica como voltam à unidade do cosmos.

A eticidade egípcio-mesopotâmico-semita (judeus, muçulmanos e cristãos) é marcada pela visão histórica dos acontecimentos, no seu aspecto religioso ligado à ressurreição e pautando-se pelo sentido do ouvir, auscultar e narrar o sentido do mundo e a afirmação da vida em sua dimensão terrestre e corporal. Configura-se como um sistema ético unitário da positividade da carnalidade, bem como da reafirmação da vida como ressurreição, reprodução ou sobrevivência do sujeito ético. Para Dussel, nessa cultura situa-se o primeiro movimento



do sistema ético-unitário de afirmação da positividade da vida humana em seu aspecto terrestre e material, desde o IV milênio a.C.

A cultura egípcia marca o surgimento de categorias materiais e princípios ético-críticos que estarão presentes após dez séculos, no pensamento cristão de Israel (Isaias 58,7) e, depois de cerca de 20 anos (Mateus 25,35-44) (PEREIRA, 2004, p. 81).

Alguns textos do primeiro sistema de eticidade possuem marcas com princípios éticos com viés crítico como o “Livro dos Mortos”, o “Código de Hammurabi” e o “Êxodo”, os quais afirmam a vida humana por meio da corporalidade e do cumprimento das necessidades básicas como comer, beber, vestir etc, que confirmam a dignidade unitária do sujeito ético-corporal. Na cultura semita também estão presentes princípios éticos-críticos, como relatados na Sagrada Escritura.

Os cinco primeiros livros da Bíblia (Pentateuco) demonstram as seguintes idéias fundamentais como: criação, eleição, escravidão, promessa da terra, libertação, entre outros escritos em Jos. 24,2-13, como expõe Pereira (2004, p. 81). As experiências de infidelidade, fracasso, castigo, dor são aspectos pedagógicos de materialização dos conteúdos éticos formais do Antigo Testamento.

### **3.2.1 -Modernidade: superação de uma retórica vazia**

Dussel (2002) busca estabelecer um contra-discurso a respeito do que se tem pensado sobre o processo da modernidade. De modo detalhado e inovador, o autor redefine a modernidade rompendo com a visão eurocêntrica que, segundo ele, somente dá conta de refletir a realidade européia, a norte-americana e, hoje, a japonesa, desta maneira, minimizando os problemas da periferia, ou seja dos excluídos, dos dominados desse sistema-mundo. Sendo assim, pretende superar as reduções simplificadoras oriundas desse pensamento ou paradigma de modernidade eurocêntrico, pois, segundo o autor, o eurocentrismo foi o único etnocentrismo que a história conheceu no qual o universalismo e o etnocentrismo tornaram-se idênticos (p. 67).

O processo de modernidade pensado por Dussel (2002) tenta recuperar um projeto de libertação da periferia negada, por meio de sua origem, cuja centralidade é o paradigma da modernidade eurocêntrica. Segundo ele, é através superação dessa retórica vazia que consiste na superação do próprio sistema-mundo, tal como foi desenvolvido durante 500 anos. É nessa condição de insatisfação com as significações das verdades vigentes dessa perspectiva de

modernidade, desse discurso precário e “inocente”, que Dussel busca tomá-lo pelo avesso, pensar, significar, analisar, atribuir um outro sentido. Para isso propõe sua Ética da Libertação.

Dussel (2002) discute a modernidade a partir de um paradigma mundial ou planetário, concebendo-a como o processo de desenvolvimento histórico que culminou com a formação do sistema-mundo<sup>32</sup>. Este sistema possibilitou à Europa vantagem comparativa, uma vez que, a partir de 1492, com o desenvolvimento da América, principalmente durante o século XVI e XVII, assumiu potencial para superar as altas culturas asiáticas. A conquista da América fez com que a Espanha se tornasse o primeiro Estado moderno com um centro e uma periferia. A América insere-se no processo da modernidade, pois fornece espaço geográfico, sistema de trabalho e até mesmo população à Europa. Dussel escreve que a América não só forneceu estrutura básica por meio do trabalho forçado, mas também produziu uma reflexão teórica ou filosófica importante e que, no entanto, não foi considerada pela chamada filosofia moderna.

A modernidade é pensada como um fenômeno que vai se mundializando como sistema-mundo, tendo a Europa como centro; isto começa na Espanha do século XVI. A Europa passou a gerir a centralidade mundial sendo este fenômeno então considerado como modernidade. O paradigma mundial ou planetário de modernidade é pensado da seguinte maneira por Dussel:

---

<sup>32</sup> “Sistema mundo é o ápice do desenvolvimento de uma alta-cultura ou sistema civilizatório. A alta-cultura egípcia-mesopotâmica constitui o primeiro “sistema-inter-regional” civilizatório (desde IV milênio a.C); a alta-cultura indo-européia (desde o século XX a.C) constitui o segundo sistema inter-regional e a alta-cultura asiático-afro-mediterrâneo (desde o século IV d. C) forma o terceiro sistema inter-regional. Em sua fase atual, mundial ou planetária, o “sistema-mundo”(desde 1492 d.C) apresenta a seguinte configuração: Centro: Europa Ocidental (hoje EUA e Japão; de 1945-1989 com a URSS); Periferia: América Latina, África bantu, mundo muçulmano, Índia, Sudeste Asiático, Europa Oriental; Quase autônomas: China e Rússia (desde 1989) ”(DUSSEL, 2002, p. 21).

*O paradigma mundial concebe a modernidade como a cultura do centro do “sistema-mundo”, do primeiro “sistema-mundo”, pela incorporação da Ameríndia, e como resultado da gestão da dita “centralidade”. A modernidade européia não é um sistema independente auto-referente, mas é uma “parte” do “sistema-mundo”: seu centro. É um fenômeno que vai se mundializando. A Europa irá se transformando no “centro” sobre uma “periferia” crescente. A centralidade da Europa no “sistema-mundo” não é fruto só da superioridade interna acumulada na Idade Média européia sobre as outras colonização e integração (subsunção) da Ameríndia (fundamentalmente), que dará à Europa a vantagem comparativa determinante sobre o mundo otomano-muçulmano, a Índia ou a China. A modernidade é fruto deste acontecimento e não a sua causa. Posteriormente, a “gestão” da centralidade do “sistema-mundo” permitiria que a Europa se transforme em algo como a “consciência reflexiva” (a filosofia moderna) da história mundial; e muitos valores, invenções, descobertas, tecnologias, instituições políticas, etc., que atribui a si mesma como sua produção exclusiva, são, na realidade, efeito do deslocamento do antigo centro do estágio III do sistema inter-regional para a Europa (seguindo a via diacrônica do Renascimento a Portugal como antecedente, para a Espanha e, depois, para Flandres, Inglaterra...). Até o capitalismo é fruto, e não causa, desta conjuntura de mundialização e centralidade européia no “sistema-mundo”. A experiência humana de 4500 anos de relações políticas, econômicas, tecnológicas, culturais do “sistema-inter-regional” será agora hegemônica pela Europa – que nunca tinha sido “centro” e que, nos melhores tempos, só chegou a ser “periferia”. O deslizamento realiza-se da Ásia Central para o Mediterrâneo oriental e da Itália –mais precisamente de Gênova – para o Atlântico. Inicia-se propriamente com a Espanha, tendo Portugal como antecedente, diante da impossibilidade de a China tentar, sequer, chegar à Europa pelo Oriente (Pacífico) , e assim integrar a Ameríndia como sua periferia” (2002, p. 52-53).*

Dussel considera que a modernidade configura-se como um fenômeno preponderantemente europeu. Denuncia que este paradigma eurocêntrico de modernidade é simplificador e reducionista, por conceber a modernidade apenas como fruto da racionalidade e anulando demais variáveis da compreensão do fenômeno da modernidade como: culturais, antropológicas, éticas, etc. A periferia é apagada, conduzindo a uma perspectiva parcial do acontecimento ético-histórico.

Para gerir e garantir a expansão desse sistema-mundo, foi formulado o paradigma científico moderno na primeira metade do século XVII, tendo Galileu (1564-1642), Bacon (1561-1626) e Descartes (1596-1650) como expressões. Para Dussel, este seria o segundo momento da modernidade. A formulação desse método fez com que na compreensão eurocêntrica da modernidade somente a dimensão da racionalidade fosse considerada. Este paradigma fixou na razão instrumental gerando a racionalização da vida política pela burocratização da administração, da vida cotidiana pelo ascetismo calvinista ou puritano, descorporalização da subjetividade, a superação da razão prático-comunicativa substituída

pela razão instrumental, à individualidade solipsista que nega a comunidade como escreve Dussel (2002, p. 63).

Para o autor, este estágio ou sistema civilizatório chegou ao seu fim e a superação da modernidade supõe a libertação das vítimas excluídas da modernidade. Vale destacar que Dussel (2002) faz críticas à posição pós-moderna afirmando que, mesmo que estes afirmem teoricamente a diferença, não refletem sobre as origens desses sistemas. São acrílicos e não têm possibilidade de construir nenhuma alternativa válida para as nações periféricas.

Na perspectiva dusseliana, a libertação das vítimas é vista como meio para sanar as conseqüências da modernidade, sendo que a modernidade não é a origem dos males em si, mas de um tipo de racionalização causadora de uma crise. É a partir da incorporação das vítimas ao processo civilizatório que se pode pensar em superação do modelo civilizatório e o modelo de gestão racionalizado implantado. Este estágio civilizatório chega ao seu fim carregando uma dívida ética. Como escreve Dussel (2000, p. 314): “pode-se descobrir um fato massivo no final do século XX: boa parte da humanidade é ‘vítima’ de profunda dominação ou exclusão, encontrando-se submersa na ‘dor’, ‘infelicidade’, ‘pobreza’, ‘fome’, ‘analfabetismo’, ‘dominação’”.

Como explicitado anteriormente neste capítulo, inseridos neste contexto estão as vítimas do ensino superior brasileiro, particularmente o ensino público, em sua maioria representada por afro-brasileiros que têm a exclusão étnico-racial acrescentada às exclusões sócio,cultural, econômica, entre outras. Estas vítimas são focalizadas neste estudo.

O fenômeno da globalização é compreendido como constitutivo da modernidade enquanto crise do sistema-mundo, bem como do desdobramento do capitalismo mundial em sua vertente neoliberal. Na visão de Dussel, a globalização percebida como um processo fetichista e ideológico, que realizou uma inversão total, ou seja, a negação do dever da produção e reprodução da vida de cada sujeito humano, das vítimas.

Dussel expõe uma ética crítica partindo da periferia do sistema mundo, a partir da práxis da libertação das vítimas no final do século XX e início do terceiro milênio, especialmente das vítimas excluídas do processo de geográfico do capitalismo mundial. A ética de Dussel (2002) parte da análise crítica da história mundial das eticidades e situa a problemática ética em uma perspectiva planetária, para além da ética filosófica euro-norte-americana contemporânea; o autor inova na proposição de que a ação ética, para ser efetiva, necessita considerar fins, meios e métodos.

### 3.3 - A ética da libertação

A *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão* de Dussel (2002) é considerado um dos maiores marcos da crítica ética contemporânea. Esta objetiva conferir mundialidade e sistematicidade à “práxis de libertação das vítimas”.

Esta Ética pensa a partir da situação real e concreta da vida humana negada ou excluída do atual processo de globalização do capitalismo mundial e volta-se para a intersubjetividade e factibilidade empírica fugindo do mero racionalismo. É construída por meio de categorias materiais e formais dirigindo-se para a afirmação radical da vida. É uma ética comunitária ou seja das comunidades críticas, como os movimentos sociais, econômicos, raciais, políticos, que têm como horizonte ancorar e legitimar processos de transformação e libertação, bem como lutar pelo reconhecimento dos sujeitos sócio-históricos emergentes na sociedade civil. É uma ética da maioria, considerando-se que a maioria é excluída e vitimada. É uma ética que parte da vida cotidiana, dos modelos vigentes de seus efeitos negativos. É a afirmação total da vida humana.

É um pensamento ético que rompe com o pensar ético hegemônico próprio da filosofia ocidental européia de cunho racional e a assunção da tradição ética marxista de marca material e crítica da tradição ética pulsional de caráter passional. O autor vê a filosofia, historicamente, pelo menos, desde os gregos, vinculada ao poder, configurando-se um pensamento dominador e dominante, intimamente relacionada a uma concepção a uma concepção etnocêntrica e eurocêntrica do mundo. Dussel argumenta que somente a partir da alteridade dominada, explorada e excluída é que se pode falar em contra-discurso filosófico. O autor expõe da seguinte maneira:

*A filosofia da libertação é um contradiscurso, é uma filosofia crítica que nasce na periferia (e a partir das vítimas, dos excluídos) com pretensão de mundialidade. Tem consciência expressa de sua perifericidade e exclusão, mas ao mesmo tempo tem uma pretensão de mundialidade. Enfrenta conscientemente as filosofias européias, ou norte-americanas (tanto pós-moderna como moderna, procedimental como comunitarista, etc.), que confundem até identificam sua europeidade concreta com sua desconhecida função de “filosofia centro” durante cinco séculos (2002, p. 73).*

Dussel argumenta que a filosofia deve libertar-se da não inclusão do Outro em seu discurso para ser considerada uma filosofia ética. Sendo assim, deve se libertar do eurocentrismo para devir empírica e faticamente mundial a partir da alteridade excluída. A filosofia hegemônica foi fruto do pensamento do mundo como dominação, foi exclusivamente regional, mas com pretensão de universalidade. A comunidade hegemônica filosófica sendo

esta europeu-norte-americana não outorgou reconhecimento aos discursos filosóficos situados na periferia do sistema mundo e isso que a Ética da Libertação quer reverter, tornar visível, inevitável. Como escreve Dussel que o “[...] reconhecimento do discurso do outro, das vítimas oprimidas e excluídas, já é o primeiro momento do processo ético de libertação da filosofia” (2002, p. 77).

O pensamento do autor evidencia a crítica ética, a validade anti-hegemônica e a práxis da libertação, a qual estabelece a crítica ética do sistema vigente partindo da negatividade das vítimas. Dussel parte do processo ético-crítico em Paulo Freire, para formular o “critério e o princípio ético-crítico discursivo comunitário de validade” mediante a formação da comunidade de comunicação das vítimas. A aproximação entre Dussel e Freire é conferida na constituição do conceito de “vítimas” como sujeito universal da ética, bem como na subsunção do processo de “conscientização” como critério e princípio crítico discursivo comunitário da moral formal. A teorização de Freire é considerada importante por Dussel, pois Freire é insuperável na elaboração teórica de um método educativo de conscientização crítica, sendo esta imprescindível na formulação do princípio moral formal crítico de validade intersubjetiva, como escreve Dussel: “Freire, ao contrário, em sua pedagogia transmoderna de libertação, apóia-se em uma *comunidade de vítimas* oprimidas, imersas em uma cultura popular, com tradições, apesar de analfabetos, miseráveis” (2002, p. 441). A Ética da Libertação avança no questionamento da validade moral pensada por Habermas, pois Dussel não considera a mesma como propriamente crítica, como explicitado anteriormente.

É por meio do “princípio-libertação”, no qual Dussel discute a questão da organização, dos sujeitos pensados como novos sujeitos sócio-históricos, a reforma-transformação, a violência – coação legítima, e a práxis da libertação para estabelecer o “critério crítico de factibilidade” e o “princípio-libertação” e a aplicação do princípio e a realização do “novum”. O novo “bem” como escreve Pereira (2004, p. 85). A ética dusseliana é composta por seis momentos: ético-material, moral-formal, ético processual de factibilidade, ético-material crítico, moral-formal crítico, factibilidade crítica ou práxis de libertação, como são analisados a seguir.

### 3.3.1 - Momentos da Ética da Libertação

#### 3.3.1.1- Momento ético-material

*O material: é o momento ético-material, dos conteúdos, afirmando a universalidade material, de base neurocerebral, de concreção histórica e hermenêutico-cultural, da vida ou morte do sujeito ético. É o âmbito do exercício da razão prático-material e ético-originária referente a enunciados normativos (fundamentados sobre juízos de fato) com pretensão de verdade prática: o verdadeiro (DUSSEL, 2002, p. 238).*

A ética de Dussel (2002) parte da *razão prático-material* para estabelecer o critério de verdade, o princípio ético-material universal a partir de um juízo de fato e de um enunciado normativo com relação à vida do sujeito ético, com pretensão de verdade prática e voltada ao interesse ético-material. Esta razão está vinculada ao princípio da obrigação de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concreta de cada sujeito ético. Este é o princípio universal nessa ética crítica, visto que essa é uma ética que cumpre a exigência da sobrevivência de um ser humano autoconsciente, cultural e auto-responsável. A vida humana é o modo de realidade do sujeito ético em sua dimensão racional tendo a comunicação lingüística como uma dimensão essencial dessa vida. Dussel traz como critério de verdade prática as mediações adequadas para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida de cada sujeito humano em comunidade, ou seja, a materialidade da vida humana como critério de verdade.

A Ética da Libertação se funda sobre o critério e o princípio da produção, reprodução e desenvolvimento da vida concreta de cada sujeito ético em comunidade, esse critério e princípio são considerados universais e de verdade teórica e prática, como explicita Dussel nos níveis abaixo relacionados:

*a) O da produção da vida humana, nos níveis vegetativo ou físico, material (com “e” em alemão) e por meio e contendo (com “a” em alemão) as funções superiores da mente (consciência, autoconsciência, funções lingüísticas, valorativas, com liberdade e responsabilidade ética, etc.), como processo inicial que é continuado no tempo pelas instituições na “reprodução” (histórico, cultural). É no âmbito próprio da razão prático-material.*

*b) O da reprodução da “vida humana” nas instituições e nos valores culturais: vida “humana” nos sistemas de eticidade históricos motivados pelas pulsões reprodutivas [...]. É no âmbito da razão reprodutiva.*

*c) O do desenvolvimento dessa vida “humana” no quadro das instituições ou culturas reprodutivo-históricas da humanidade. A mera evolução ou crescimento deixou lugar para o desenvolvimento histórico. Além disso, porém, na ética crítica (cap.4-6), a pura reprodução de um sistema de eticidade impede que seu “desenvolvimento” exigirá um processo transformador ou crítico libertador.[...]. É no âmbito da razão ético-crítica (2002, p. 636, tese 11).*

O autor situa a vida humana como fonte de racionalidade e a racionalidade como um momento, uma mediação para a vida humana, como lembra: “A vida humana nunca é “outro” que a razão, mas, é a condição absoluta material intrínseca da racionalidade” (2002, p. 632, Tese 03). Dussel pensa a vida humana que é vista como referente supremo desta ética e é considerada da seguinte maneira pelo autor:

*A vida humana da qual falamos não é um conceito, uma idéia, um horizonte ontológico abstrato ou concreto. Tampouco é um “modo de ser”. A vida humana é um “modo de realidade”; é a vida concreta de cada ser humano, a partir de onde se encara a realidade constituindo-a desde um horizonte ontológico (a vida humana é o ponto de partida pré-ontológico da ontologia) onde o real se atualiza como verdade prática (2002, p. 632, tese 03).*

O critério material sobre o qual se funda a Ética de Dussel é universal e comunitário. Trata-se de uma comunidade de vida. O critério material é, simultaneamente, um critério de verdade prática e teórica. Este é o nível dos enunciados ou juízos descritivos, juízos de fato, mas com consistência própria.

O princípio ético-material universal é toda problemática da possível fundamentação dialético-material, e se fundamenta sobre o critério material universal da ética. Este princípio também pode ser considerado como um princípio de corporalidade.

A passagem de um juízo de fato material ao juízo normativo ocorre pela razão prático-material que fundamenta a obrigação ética na necessidade biológico-cultural-cultural. (2002, p. 142). A razão prático-material pode compreender ou captar racionalmente a relação necessária entre a exigência natural do comer-para-viver e a responsabilidade ética do sujeito que está obrigado “comer-para-não-morrer” (DUSSEL, 2002, p. 142).

É em função das vítimas que se necessita esclarecer o aspecto material da ética, para fundá-la e poder, a partir dela, dar o passo crítico. A intenção da Ética da Libertação é justificar a luta das vítimas por sua libertação e não argumentar a razão por conta dela mesma, uma vez que a razão é apenas a “astúcia da vida” do sujeito humano (DUSSEL, 2002, p. 94).



Outra racionalidade situada neste momento é a razão ético-originária, sendo esta um conceito próprio de Dussel (2002, p. 423), a qual significa um tipo de racionalidade que nos abre para o outro com interesse ético de reconhecimento. Por meio dela se tem a experiência como responsabilidade pelo outro anterior de toda decisão. Esta racionalidade remete à experiência ética pelo outro é o *a priori*, o pressuposto do face-a-face da exterioridade, como escreve o autor:

*A “razão ético-originária” é aquela que nos permite receber o impacto de uma obsessão ou re-sponsabilidade pelo outro a priori e como pressuposto já sempre dado em toda expressão lingüística proposicional ou argumentativa, em toda comunicação, em todo consenso ou acordo, em toda práxis (2002, p. 423-424).*

A razão ético-originária deve alcançar o re-conhecimento do Outro como sujeito ético, igual na comunidade de vida, antes que como participante da comunidade de comunicação, para situá-lo, posteriormente, a partir de sua dignidade de sujeito, como inserido em uma comunidade intersubjetiva racional, enquanto origem de possíveis argumentos, como veremos no momento moral-formal.

É o contraponto, o contradiscurso, é o avesso, é a negatividade que compõe os alinhavos dessa ética da libertação. O ponto de partida de toda a crítica é a negação da vida humana, de sua corporalidade, de sua materialidade. Ou seja, trata-se de considerar, em profundidade, o critério crítico material e explicar a causa da impossibilidade da produção e reprodução da vida humana. O critério da crítica é propriamente negativo. A negatividade como dominação, exclusão, como produção das vítimas, pela não aceitação desta exterioridade e pela produção da miséria, da opressão, do trabalho alienado, da vigência de valores invertidos, da alienação do sujeito ético, da morte da vítima. Como comenta Dussel: Parte-se de um “fato empírico” de “conteúdo”, material, da corporalidade, da negatividade no nível da produção e reprodução da vida do sujeito humano, como dimensão de uma ética material” (2002, p. 314, tese 211).

Para Dussel (2002, p. 373), é da afirmação da vida que se pode fundamentar a não aceitação da impossibilidade de reproduzir a mesma, sendo desse ponto, que se deve exercer a crítica opondo-se ao ato, norma, instituição, sistema responsável por essa negação.

### 3.3.1.2 - Momento moral-formal

*O formal: o momento moral-formal, procedimental, da validade moral intersubjetiva e comunitária, que se cumpre a partir da simetria dos participantes afetados; é o âmbito do exercício da razão discursiva referente a enunciados normativos com pretensão de validade universal: o válido (DUSSEL, 2002, p. 238).*

A vida em sua dimensão racional, como comunidade de seres vivos é assegurada como concurso para todos. A comunicação lingüística é uma dimensão essencial da vida humana e a argumentação racional uma nova “astúcia” da vida (DUSSEL, 2002, p. 169).

O aspecto formal da moral, em relação ao critério de validade, funda o princípio procedimental de universalidade do consenso moral. O aspecto formal consiste na questão da aplicação, da mediação ou da subsunção do momento material. A função ética da norma básica da moral formal é fundamentar e aplicar as normas, juízos éticos, decisões, enunciados normativos, sendo que sem o cumprimento da norma básica da moral formal as decisões éticas não assumem validade comunitária, universal, ou seja, poderiam ser fruto de egoísmos ou autoritarismos violentos.

Na validade como consensualidade (formalidade do discurso), o argumento é aceito e produz acordos. Trata-se do critério de intersubjetividade. A argumentação possui uma dupla referência, sendo por um lado um instrumento de verificação, e de outro, de validação. Como expõe Dussel “[...] é a pretensão de alcançar a intersubjetividade atual acerca de enunciados veritativos, como acordos obtidos racionalmente por uma comunidade. É o critério procedimental por excelência” (2002, p. 208). O critério de validade moral intersubjetiva deve estar articulado com o critério de verdade prática. Dussel relata que “se a aplicação do princípio ético-material se efetiva por meio do princípio moral-formal de validade, isso significa que se produziu uma ‘síntese’ entre o material e o formal” (2002, p. 217).

O princípio moral de validade abre caminho para unir o conteúdo ético a partir de sua procedimentalidade formal consensual em uma norma, sistema de eticidade, instituição, etc, que possa ser julgado sob o predicado de “bom/boa ou mau/má” em sentido ético concreto, empírico. Neste sentido, o sistema vigente visto como natural e legítimo aparece diante da consciência crítico-ética transfigurado em um sistema negativo, sua “bondade, validade, hegemonia” é perdida, pois a consciência ético-crítica opera uma inversão prática e ética, não só teórica. É pelo reconhecimento da imperfeição do sistema existente e fonte de exclusões,

dominações e injustiças, que o autor julga inevitável a presença das vítimas e, por isso, a crítica também é inevitável.

Este reconhecimento do outro como vítima, como sujeito negado e ignorado de um determinado sistema vigente, coloca em questão crítica o sistema que se torna um referencial para a crítica e uma condição de possibilidade crítico-positiva. Nessa instância, estaria localizada a possibilidade de conhecer a negação originária sofrida pela vítima. Vale ressaltar que não é possível a crítica ao sistema existente sem o re-conhecimento do outro/vítima como sujeito autônomo livre, distinto, pela compressão da igualdade do outro como ser vivente e a partir de sua “*vulnerabilidade traumática*” (DUSSEL, 2002, p. 375). Este é um processo dialético oriundo da relação de compreensão dominador/dominado, sistema/exclusão. É a partir dessa exterioridade do horizonte ontológico que a Ética da Libertação tem sua reflexão e, portanto, cabe identificar os seus referentes afetados.

A razão discursiva estabelece o critério de validade, o princípio moral formal universal a partir de um juízo de fato e de um enunciado normativo em relação ao acordo racional (prático), com pretensão de validade moral, direcionada ao interesse emancipatório. A razão discursiva moral-formal pressupõe um tipo de racionalidade ética que constitui a argumentação e assume a pretensão de validade a partir da comunidade de comunicação. Esta razão está fundamentada na razão ético-pré-originária e na razão ético-originária. A razão ético-pré-originária abre caminho, um espaço de possibilidade para a ação comunicativa, para a argumentação, por meio da capacidade originante de estabelecer o encontro com o outro. Esta razão está no princípio da libertação da vítima, uma vez que descobre o rosto en-coberto da parte funcional do sistema auto-referente ou no excluído e o re-conhece como sujeito ético, possível de um projeto de libertação, a fim de ser pleno participante da nova comunidade real, possível e futura.

O projeto futuro é decorrente da razão crítica discursiva (como também da razão crítica de factibilidade instrumental) por ser necessário decidir democraticamente, simetricamente a caminhada junto com os outros. É fruto da razão estratégica, por se propor e definir fins políticos, econômicos para a realização de uma utopia histórico-possível.

### 3.3.1.3 - Momento factível ético

*O factível ético: é o momento ético-processual da factibilidade realizadora (não é meramente procedimental, mas processo, processual) que, num primeiro momento, é exercício da razão instrumental e estratégica formais, com referência a juízos de fato; num segundo momento, é confronto deste exercício dos princípios ético-material e moral-formal, dando como resultado a máxima ou norma do ato bom, da instituição legítima, do sistema cultural vigente (*Sittlichkeit*), etc. (DUSSEL, 2002, p. 238).*

Este é o momento de aplicação ou realização operada pelo ato, pela instituição, pelo sistema de eticidade entre outros. Este momento trata-se da possibilidade ou não de uma ação moral, seguindo com as condições materiais naturais para a sua realização. Nesse âmbito procura-se a factibilidade realizadora e nele se encontram o critério e o princípio ético de factibilidade. O critério de factibilidade é o último momento da realização do “objeto” prático. Dussel relata que:

*Com efeito, o critério de factibilidade fica então, definido pela possibilidade empírico tecnológica e econômico-histórica, das chamadas circunstâncias, de poder contextualmente realizar algo: o fim pode ser realizado exclusivamente por certos meios, escolhidos mediante o cálculo e usados de determinada maneira. Calculabilidade e eficácia formal são as exigências de sua validade. É o poder-fazer hic et nunc. Este nível do critério é estritamente um momento da razão estratégico-instrumental, de meios-fins (2002, p. 269).*

A razão estratégica-hermenêutica e razão teórica instrumental estão situadas neste momento, ocupando-se dos “meios-fins” da ação humana. O critério de factibilidade está definido pela possibilidade empírico-tecnológica, econômica e histórica, das chamadas circunstâncias de poder realizar algo. A ela cabe, justamente, a factibilidade da ação humana, sendo isto útil, mas não o suficiente.

O princípio de factibilidade ética determina o âmbito do que se pode fazer, ou seja, o melhor manejo das mediações, o factivelmente possível e sustentável a longo prazo no que se refere à reprodução e crescimento da vida humana, como indica Dussel: “O acordado é julgado em sua factibilidade. O factível, possível técnica, economicamente, etc., é demarcado pelos princípios material e formal, e realizado com factibilidade ética: o bom” (2002, p. 238).

Estes são os três primeiros momentos de fundamentação da ética dusseliana e alicerçam os momentos seguintes nos quais são efetivados e sedimentados a Ética da Libertação, agora sob o viés crítico. Dussel ressalta que “não deve, de forma alguma, guardar a ordem em que os expusemos sistemática e pedagogicamente. É como uma espiral onde,

ademais, se cruzam as diversas aplicações” (2002, p. 280). Os três momentos posteriores trazem à tona a emergência de um novo sujeito histórico, o sujeito negado, a vítima. Para tanto, o autor utiliza a *terminologia crítica* referindo-se à vida da vítima. A partir das conseqüências intencionais negativas decorrentes da norma, sistema de eticidade ou ato vigente, que tem origem o momento crítico da ética dusseliana, como uma ética da responsabilidade, como veremos no próximo momento.

#### 3.3.1.4 - Momento ético-material ou crítico

O *momento ético-material ou crítico* é desenvolvido a partir da impossibilidade de se reproduzir a vida da vítima, de onde se deve exercer a crítica contra o sistema que é responsável pela negatividade da mesma.

Dussel utiliza a terminologia *crítica* referindo-se sempre às vítimas. É desenvolvido, agora, a partir da impossibilidade de se reproduzir à vida da *vítima*, donde se toca a fonte a partir da qual se pode (e se deve) exercer a crítica contra o sistema que é responsável pela negatividade da vítima. Neste momento, são definidos o critério e o princípio crítico-material ou ético (2002, p. 372-383). O critério *crítico-material ou ético* consiste, positivamente, na afirmação do re-conhecimento da “vítima” como vivente que tem exigências próprias não cumpridas na reprodução da vida no sistema e, negativamente, o critério crítico-material ou ético consiste no próprio fato da impossibilidade de se reproduzir à vida da “vítima” que é sempre refutação material ou falsificação da verdade do sistema que a origina.”

O critério crítico-material ou ético parte, portanto, da existência real de “vítimas”. É criticável o que não permite viver. Por sua vez a vítima é inevitável” (2002, p. 373). Este critério refere-se a um juízo empírico de fato e não a um juízo de valor, de gosto, subjetivo. A “vítima” é contradição absoluta do sistema, que sofre dor e antecipa a morte. A condição de possibilidade do critério crítico situa-se, primeiro, no reconhecimento da existência de “vítimas” e, depois, na responsabilidade mútua para com as “vítimas”. À determinação do critério crítico-factível ou a factibilidade efetiva, segue o enunciado *do princípio crítico-material ou ético*.

Este critério refere-se a um juízo empírico de fato, a vítima é a contradição absoluta do sistema que antecipa a sua morte. A condição de possibilidade do critério crítico situa-se no reconhecimento da existência de vítimas e, depois, na responsabilidade mútua do critério crítico-factível ou a factibilidade efetiva segue o enunciado do princípio crítico-material ou ético. É por meio do reconhecimento que se descobre uma co-responsabilidade pelo outro

como vítima, que obriga a tomá-la a cargo diante do sistema que negou a possibilidade da sua vida, dessa forma criticasse este sistema que causa a vitimação.

O critério crítico parte da existencial real de vítimas. Trata-se da afirmação/negação. É conhecer o ser humano a partir de sua vulnerabilidade traumática. Em seu viés negativo, o critério da crítica é a descoberta da negatividade da vítima como vítima e a possibilidade crítica positiva é condição de possibilidade de conhecer a negação originária sofrida pela vítima. A primeira condição de possibilidade crítica é o re-conhecida igualdade do outro sujeito como vivente humano com exigências próprias não cumpridas na reprodução da vida no sistema (DUSSEL, 2002, p.375).

A vida humana é o tema. O ponto de partida decisivo de toda crítica de toda crítica é a relação que se produz entre a negação da corporalidade (*Leiblichkeit*), expressa no sofrimento das vítimas, dos dominados e a tomada de consciência desta negatividade. É a partir da “não-consciência”, ou da posição ingênua, que se passa agora à “consciência ético-crítica”. Neste momento, a verdade do sistema é agora negada pela impossibilidade de viver das vítimas. O sistema vigente como “natural e legítimo” aparece, então, diante da consciência crítico-ética, transfigurado no sistema negativo. A verdade desse sistema é negada devido à impossibilidade de viver das “vítimas”.

O princípio ético-crítico é o tema medular da Ética da Libertação, ponto de partida deontológico propriamente dito, é o critério de um enunciado de fato. Trata-se do re-conhecer responsabilmente a vítima como sujeito autônomo em sua corporalidade sofredora. É a passagem do “não-poder-ser-vivente” do outro, da vítima, diante de um sistema que a nega, ao “dever-ser-vivente” da vítima libertada, sob a re-sponsabilidade pela vida do outro e diante de um sistema no poder (DUSSEL, 2002, p. 378).

O sujeito último desse princípio é a própria comunidade das vítimas. Para estas, o futuro é o tempo da esperança, deve-se lutar para melhor, pois o presente sofre a negação, na qual não é possível viver e a crítica é o começo da luta.

Neste momento, a re-sponsabilidade entra em jogo como “crítica” e “transformação” das causas que originam a vítima como vítima. Para que haja justiça, solidariedade diante das vítimas é necessário criticar a ordem estabelecida para que a impossibilidade de viver destas vítimas se converta em possibilidade de viver melhor. A obrigação da crítica da norma, do sistema de eticidade, indica que o princípio material universal da ética não é só reprodução da vida, mas, também, desenvolvimento da vida na história.

### 3.3.1.4.1 - Re-conhecimento, re-sponsabilidade

Ao assumir o re-conhecimento e a re-sponsabilidade pelo outro, pela vítima, estamos dando a possibilidade da crítica. Para Dussel: “A re-sponsabilidade entra em jogo como “crítica” e transformação das causas que originam a vítima como vítima” (2002, p. 381).

O re-conhecimento re-sponsável da vítima, embora afirme o outro, o faz a partir da negatividade originária, ou seja, o fato de ser vítima no sofrimento de sua corporalidade. A ênfase está na re-sponsabilidade pela vida negada do outro, como expõe Dussel: “Trata-se de uma negação ética de uma negação empírica. A passagem por fundamentação do juízo de fato (‘Há uma vítima!’) para o juízo normativo (‘Devo re-sponsavelmente tomá-la a cargo e julgar o sistema que a causa!’)” (2002, p. 379).

A responsabilidade deve ser encaminhada como crítica e transformação das causas que originam a vitimação. É a indignação diante das injustiças, das perversidades que lesam a integridade do outro. A transformação inicia-se pela própria re-sponsabilidade da crítica da norma, ação, instituição ou sistema de eticidade indicando que o princípio material universal da ética não é só a reprodução, mas também, o desenvolvimento da vida humana na história. É necessário criticar a ordem estabelecida para que a impossibilidade de viver destas vítimas se converta em possibilidade de viver melhor. Desse modo, é a partir da exterioridade das vítimas que a totalidade é negada, assumida e transformada.

A ética da libertação pode ser vista como uma ética da responsabilidade radical, já que defronta com a consequência inevitável de toda ordem injusta: as vítimas. É essa responsabilidade pelo outro vulnerável, periférico, sofredor que se transforma na própria racionalidade da razão que indica a necessidade de transformação, ou seja, libertação das vítimas como desenvolvimento da vida humana, como satisfação das necessidades básicas, dos desejos, da história como progresso qualitativo da discursividade comunitária, participação simétrica, da realização de uma utopia.

Nesse momento de re-conhecimento ocorre a tomada de consciência ético-crítica — é uma tomada de consciência crítico-monológica que se transforma em ato comunitário — dessa opressão/exclusão, do fato de ser vítima é possível a partir da afirmação do seu próprio ser valioso, a partir daí instaura-se uma luta de libertação com a consciência ética de ser vítima, ou seja: “A autonomia da alteridade da vítima questiona a auto-referencialidade do sistema” (DUSSEL, 2002, p. 466).

A Ética da Libertação parte da exterioridade do horizonte ontológico. Trata-se de descobrir claramente três destinatários ou referentes afetados, sejam eles: o afetado, como excluído em toda dimensão, é alguém que vai sofrer os efeitos de um acordo válido hegemonicamente; ressalta-se que o saber-se afetado é já fruto de um processo de consciência libertadora; o mesmo acontece com o afetado como oprimido, explorado; há também aquele afetado em relação de dominação, mas está materialmente excluído, é aquele que não pode reproduzir a vida. São as vítimas em suas três dimensões, como por exemplo, as massas marginais urbanas atuais ou, como situa este estudo, os afro-brasileiros excluídos do ensino superior público.

A crítica tem sua fonte no momento prático por excelência da “razão ético-pré-originária” que estabelece o estar-sendo-pelo-outro, como re-sponsabilidade *a priori*. A razão prático-material é aquela que discerne as mediações para reprodução e desenvolvimento da vida do sujeito. É um tipo específico de racionalidade que re-conhece a vítima. É o momento primeiro racional, anterior a todo outro exercício da razão pela qual temos a re-sponsabilidade pelo outro. O tipo de racionalidade que estabelece essa relação ou encontro como o outro, o sujeito ético é denominada de exercício da razão ético-originária.

A vítima, ao se des-cobrir negada, começa a tomar consciência do si mesmo positivo, mas co-determinada pela “consciência” da relação negativa com o sistema, ou seja, descobre-se a si mesmo, mas como afetados, explorados e excluídos. “Sem consciência da negatividade não se conclui pela necessidade útil da luta [...], da organização [...] e, sobretudo, a necessidade de ir construindo um projeto de libertação” (DUSSEL, 2002, p. 426).

A razão que discerne as mediações para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana foi denominada por Dussel (2002) “razão ético originária”, um tipo específico de racionalidade que “re-conhece” a vítima excluída; é o momento primeiro racional, pelo qual temos a experiência como responsabilidade pelo outro ante toda decisão, compromisso ou comunicação a seu respeito. Este encontro da vítima como outro, proporciona o exercício da razão ético-originária por excelência.

Dussel reflete que, para demonstrar materialmente o que impede a vítima de viver, faz-se necessário um desenvolvimento científico específico. O momento teórico da solidariedade do cientista/perito se oriunda desse momento que adota responsavelmente o interesse do outro. O cientista se impõe a si mesmo teoricamente, por responsabilidade ética diante da vítima e busca as explicações das causas da negatividade das vítimas e produz uma



ciência humana ou social crítica. A opção ética pelo outro é a fonte ou a condição para a investigação, é o momento pré-originário.

A re-sponsabilidade ética tem como ponto de partida uma atuação especificamente humana com objetivo de produzir, reproduzir, e desenvolver a vida humana como pulsão ou desejo. O pensamento dusseliano, primeiramente, refere-se à re-sponsabilidade, auto-responsabilidade ou co-responsabilidade pelo cumprimento de necessidades materiais de cada sujeito em uma determinada comunidade. Vista como um dever da autoconsciência e uma exigência universal, uma vez que o ser humano é originalmente intersubjetivo, co-responsável pela produção, reprodução e desenvolvimento da vida de cada sujeito ético. Para Dussel “passagem de juízo de fato material ao juízo normativo é fruto pela razão prático-material que fundamenta a ‘obrigação’ ética na ‘necessidade biológico-natural’” (2002, p. 142).

Passa-se a uma atuação particularmente ética, sendo esta o dever que considera não somente o cumprimento de necessidades materiais da corporalidade, como também, um modo fundamental de entender o ser como “deve-ser” com vistas à “felicidade”, neste momento referenciada também por valores. Como escreve o autor acima:

*É uma passagem dialética por fundamentação material (do fundamento descrito ao fundado deôntico) efetuado pela razão prático-material que pode compreender ou captar racionalmente a relação necessária entre a exigência natural do comer-para-viver e a responsabilidade ética do sujeito que está obrigado ou deve comer-para-não-morrer (2002, p. 142).*

Esta re-sponsabilidade exige, em momento posterior, a participação em instâncias decisórias relativas à produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana. Agora, em um estágio crítico, a re-sponsabilidade opta por aqueles sujeitos cujas vidas estão diretamente ameaçadas, no caso, às vítimas. Isto demanda re-conhecer nas “vítimas” a negação da possibilidade de viver, de criticar o sistema que causa vitimação e tornar-se co-responsável motivado por uma pulsão solidário-alterativa criadora, ou seja, participar dos acordos que as afetam, criar alternativas e projetos possíveis, conforme explicita Dussel: “Trata-se do reconhecimento do outro numa relação de seres naturais e necessitados. Este reconhecimento não pode excluir ninguém. Neste sentido, é universal, sem construir nenhum universalismo abstrato...” (2002, p. 529-530, *apud* HINKELAMMERT, 1996, p. 44-45).

Os movimentos da re-sponsabilidade ética devem culminar com a efetiva libertação das vítimas por meio da práxis da libertação. Esta terá como resultado o “ato” “bom” sendo que este se configura como ápice da re-sponsabilidade ética demarcando o compromisso ético

de poder e dever de lutar para negar a dor das “vítimas”, intolerável para a consciência ético-crítico. O mero re-conhecimento não é um ato ético no pensamento dusseliano, uma vez que não inclui dever-ser. A passagem deôntica ocorre imediatamente na re-sponsabilidade pela vida diante do sistema, significando a passagem do juízo de fato ao juízo normativo.

Para Dussel (2002, p. 567), é na explicitação do *princípio-libertação*<sup>33</sup> que a re-sponsabilidade ética alcança significado essencial último referindo-se como deve de operar a *práxis de libertação* em vistas à construção da utopia possível. A re-sponsabilidade ética equivale à práxis de libertação desconstruída, sob a dimensão negativa, necessária e real das causas da negatividade da vítima e sob a dimensão construtiva, positiva, necessária e real do *novum*. A concretização da re-sponsabilidade ética e, em última instância, a criação de frentes de libertação, por intermédio destas criando novas instituições, “o devido” pela práxis de libertação, se realiza o “bem humano”. O sentido de compromisso ético avança para o significado de re-sponsabilidade e co-responsabilidade ética como crítica ao sistema; possui para Dussel um sentido messiânico:

*[...] o re-conhecimento e a re-sponsabilidade coloca-se na tradição messiânica indicada por Benjamin, dos que lutam pela criação do novo histórico, social, político, a partir de uma crítica que os leva à morte como castigo persecutório do sistema. No grito final do crucificado vislumbra-se a paz final alcançada no cumprimento de uma angustiante re-sponsabilidade criadora pelo outro (2002, p. 382-383).*

Este é um princípio ético do progresso qualitativo da vida humana. Nele está inserida a razão ético-crítica, material e negativa no ato da crítica. O mesmo refere-se não somente à reprodução feliz, mas ao desenvolvimento da vida de cada sujeito humano em sua comunidade motivada por pulsões alterativas (DUSSEL, 2002, p. 383).

A comunidade constituída pelas vítimas que se auto-reconhecem como dignas e afirmam como auto-responsáveis por sua libertação é encarregada de aplicar primeiramente o princípio ético-crítico. O princípio moral-formal e o princípio-libertação se ocupam, justamente da aplicação desse princípio ético-crítico, como será comentado no momento seguinte.

---

<sup>33</sup> Este Princípio-Libertação está inserido no sexto momento da Ética da Libertação, ou seja, o momento da factibilidade ética crítica ou práxis da libertação, no item 3.3.1.6 deste estudo.

### 3.3.1.5 - Momento moral-formal crítico anti-hegemônico

Este é o momento da moralidade, nele a razão opera o raciocínio elaborado. É o local no qual se julga e se discute uma justificativa para a fundamentação descrita no momento anterior desta Ética. O momento *moral-formal crítico anti-hegemônico* define o critério e o princípio crítico discursivo intersubjetivo de validade, bem como a consensualidade crítica das “vítimas” que promove o desenvolvimento da vida humana. Trata-se de um novo critério de validade discursiva, a validade crítica da razão libertadora. Neste momento, as próprias vítimas iniciam o exercício da razão crítico-discursivo e irão discernindo a partir da imaginação criadora-libertadora alternativas utópico-factíveis por transformação, sistemas futuros em que as vítimas possam viver.

O acordo crítico tem por pressuposto a experiência do sofrimento da vida negada. Este consiste, negativamente, em um juízo sobre a não-validade dos consensos da comunidade de comunicação hegemônica e, positivamente, tal consensualidade crítica significa “conscientização”, como escreve Pereira: “o devir progrediente da consciência crítica intersubjetivamente solidária, como exercício da razão discursivo-crítico que, comunitariamente, aprende a argumentar contra a argumentação dominante” (2004, p. 110).

O critério crítico-discursivo de validade consiste na referência à intersubjetividade das vítimas; esta validade é alcançada quando, tendo constituído uma comunidade, as vítimas que se re-conhecem como dis-tintas do sistema dominante participam simetricamente nos acordos a respeito do que lhes toca. Este consenso crítico é fundamentado por argumentação, bem como motivado por co-solidariedade pulsional. Este se desenvolve, negativamente, buscando compreender e explicar as causas de sua alienação e, positivamente, antecipando criativamente alternativas futuras e projetos possíveis. A intersubjetividade, ao estabelecer a relação prática dos sujeitos de comunicação estabelece um novo paradigma ético, como é explicitado a seguir:

*No paradigma do acordo intersubjetivo, o fundamental é a atitude performativa de participantes na interação que coordenam seus planos de ação pondo-se de acordo entre si sobre algo no mundo. Quando ego realiza um ato-de-fala e alter toma uma posição ante esse ato, ambos estabelecem uma relação interpessoal (Habermas, 1985, p. 345-346, apud DUSSEL, 2002, p. 526).*

Este é considerado um dos momentos fundamentais do processo de conscientização, no qual Dussel parte de Freire para dialogar criticamente com Habermas e contrapor o “critério e o princípio moral-formal universal” de matriz habermasiana. O autor (2002, p.

434-443) considera que o “processo ético-crítico” de Freire apóia-se em uma comunidade de vítimas, imersas em uma cultura popular, com tradições apesar de analfabetos. O “processo ético-crítico” é entendido como ação discursiva da comunidade dos sujeitos da sua própria libertação. Configura-se como um processo de “conscientização” que se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo-comunitário.

Dussel (2002), retomando pressupostos da proposta ético-educativa de Freire (1980), identifica dois movimentos desta “consciência ético-crítica”: a) tomada de consciência da opressão e da exclusão; e b) tomada de consciência sobre o próprio valor ou dignidade. Explica Dussel:

*Imediatamente começa a tomada-de-consciência ético-crítica dessa opressão-exclusão, do fato de ser vítima; isto é possível a partir da afirmação do seu próprio ser valioso; a partir dessa afirmação, começa uma luta de libertação com a consciência ética de ser vítima. Tal afirmação é fruto de um processo dialético, onde a relação dominador-dominado, sistema-exclusão são o horizonte de compreensão (...) Sem essa relação negativa, explicitamente posta a nu, necessariamente se torna a cair em uma ontologia não-ética, sapiencial mas não crítica, uma eticidade concreta (Sittlichkeit) sem critérios de libertação (2002, p. 421).*

O “processo ético-crítico” possui caráter comunitário e organizativo, ressaltando que para que o nível do discurso possa ser ultrapassado e atingir a práxis, cabe entender a educação como processo social, histórico, comunitário e real. É o momento de refletir sobre a articulação teórica-práxis; filosófica, ciências sociais críticas, vanguardas e sujeito comunitário-histórico, líderes, movimentos e povo, diferenciando entre mera emancipação ou reformismo e real transformação ou libertação.

O “processo ético-crítico” de Freire relaciona dialeticamente aspectos negativos e positivos. Negativamente, a situação do sujeito para poder reproduzir e desenvolver sua vida, e positivamente, o re-conhecimento da vida do sujeito humano a partir da afirmação de sua dignidade reconhecida, negado como vítima para o sistema. Enuncia-se o juízo-ético-crítico negativo a respeito da norma, instituição ou sistema de eticidade que são descobertos como injustos por causarem as vitimações. Há a descoberta de si mesmo (nós-outros) como alienados, encobertos, o começar a ver sua própria negação. Este “processo ético-crítico” pressupõe a compreensão de que o ato educativo só se dá dentro do processo da práxis da libertação, como um ato transformativo humanizante em prol das vítimas e para que deixem a condição de vítimas. Como lembra Pereira (2004, p. 150): “A libertação se torna lugar e propósito deste processo educativo”.

A negatividade material condiz à negação da consciência ao impor uma cultura do silêncio, uma mitificação da realidade que interpreta os acontecimentos por meio de causalidades míticas. Trata-se de uma consciência mágica, alienada ou fanática, um consciência *em-si* que não alcança a autoconsciência do *para-si*.

A consciência em si situa-se no momento em que a realidade objetiva não se dá como objeto de conhecimento e realiza um desconhecimento da causa da própria condição de vítima e a impede de perceber a realidade. O sentido ético-profundo desta consciência ético-crítica consiste em sua dimensão discursiva, comunitária e consensual.

Dussel (2002, p. 469) relata que toda a crítica ou projeto alternativo deve ser consequência de um consenso crítico discursivo advindo da comunidade simétrica das vítimas, por meio de uma validade intersubjetiva crítica. O autor complementa escrevendo que “o princípio de validade crítica anti-hegemônica obriga a exercer uma procedimentalidade democrático-crítica” (2002, p. 471).

A aceitabilidade desse acordo crítico tem por pressuposto a experiência comunitária do sofrimento do não-poder-viver. Esse acordo crítico consiste, negativamente, em um juízo sobre a não-validade dos consensos da comunidade de comunicação hegemônica e, positivamente, essa consensualidade crítica significa *conscientização*: o dever progrediente da consciência ético-crítica intersubjetivamente solidária, como exercício da razão discursivo-crítica que, comunitariamente, aprende a argumentar contra a argumentação dominante. A razão discursiva alcança, no consenso a validade intersubjetiva pela participação simétrica dos outros reconhecimentos como iguais. A Ética da Libertação pode contar com as comunidades de comunicação ideais e empíricas, hegemônicas e de vítimas, abrindo um novo horizonte para a razão discursiva-crítica comunitária anti-hegemônica, importante para os novos movimentos sociais da sociedade civil.

O *critério crítico-discursivo* de validade consiste na referência à intersubjetividade das vítimas, excluídas dos acordos que as afetam e é descrito por Dussel do seguinte modo: “Alcança-se validade crítica quando, tendo constituído uma comunidade as vítimas excluídas que se re-conhecem como dis-tintas do sistema opressor, participam simetricamente nos acordos sobre o que lhes toca” (2002, p. 468).

A responsabilidade pelo outro é o “*a priori*”, o pressuposto, o momento primeiro da racionalidade da razão. É a responsabilidade anterior ao compromisso. Esta é desconstrutiva dos modelos éticos racionais hegemônico e coloca a discussão moral e a ação ética no plano

de um tipo de racionalidade que exige reconhecer o outro como distinto, possível de dissenso, merecedor de respeito e dignidade. É o reconhecimento do outro em situação limite em busca de reconhecimento na participação comunitária, com vistas ao estabelecimento de novos consensos.

A “razão ético-originária” requer uma racionalidade de reconhecimento do outro enquanto outro, e a “consciência ético-crítica” é um processo de descobrimento da opressão e da exclusão de uma determinada cultura e de acordos válidos, hegemônicos alcançados. Como escreve o autor:

*A “razão ético-originária” é o momento primeiro racional, anterior a todo outro exercício da razão, pela qual temos a experiência (empírica e material e, por isso, é a própria “razão prático-material”) como re-sponsabilidade pelo outro antes de toda decisão, compromisso, expressão lingüística ou comunicação ao seu respeito (2002, p. 423).*

Neste âmbito, a tomada de consciência crítico-monológica rapidamente se transforma em ato comunitário, de acordo e de consensos passando a uma consciência crítico-dialógica.

Resumidamente, este processo inicia-se por meio da razão-prático-material onde são descobertos os efeitos inevitáveis da ordem vigente; a partir desta, as vítimas tomam consciência da não-verdade dessa ordem. Ainda no nível material, a razão ético-pré-originária ou crítica, re-conhece a vítima em o outro em sua alteridade, como vítima. Esta razão está sempre pressuposta por sob a razão discursiva-crítica, uma vez que a comunidade crítica das vítimas a qual alcançará nova validade anti-hegemônica, tem origem nesse reconhecimento de cada vítima. A razão discursiva-crítica, descobre a não-validade dos consensos do sistema dominante por ter excluído assimetricamente as vítimas. O lugar último do discurso, do enunciado crítico são as vítimas excluídas descobertas no diagrama do poder pela razão estratégica.

A razão estratégica ou instrumental subsumida ao exercício da razão ética e formal crítica assume, também, uma posição crítica. Este é o lugar da factibilidade antecipatória, como construção formulada da utopia como programa de ação. A comunidade intersubjetiva crítica das vítimas começa a imaginar a utopia, um mundo onde seja possível viver. Tendo-se realizado um diagnóstico de sua alienação e possuindo uma visão positiva da sua utopia e um projeto possível, torna-se necessário passar para o momento da factibilidade real e posterior, como forma de aplicação ou realização.

### **3.3.1.5.1 - Verdade, validade, legitimidade: o lugar da intersubjetividade crítica comunitária das vítimas no novo consenso**

Para a ética da libertação, as vítimas excluídas assimetricamente da comunidade de comunicadores hegemônica se reúnem em uma comunidade crítico-simétrica. Esta ética pode contar com a comunidade de comunicação empírica, hegemônica e de vítimas. O critério formal procedimental crítico é um critério de validade de participação intersubjetiva dos excluídos, em uma comunidade de comunicação das vítimas. Trata-se da validade da criticidade, do momento em que se efetua o acordo crítico acerca de um juízo de fato: a exclusão, com nova validade intersubjetiva para as vítimas. Este acordo tem como pressuposto comum o não poder viver e evoca a não validade dos consensos da comunidade de comunicação hegemônica.

É a partir do fato da exclusão dos atingidos assimetricamente, que o critério de invalidade permite uma nova construção da validade crítica, advinda da simetria da nova comunidade consensual. Essa consensualidade crítica é vista como um processo diacrônico, o que se denomina: conscientização. A tomada de consciência da exclusão faz emergir a necessidade de se construir uma comunidade de comunicação das vítimas. Advém dessa comunidade a intersubjetividade crítica das vítimas e tem como móvel trabalho conscientizador.

Dussel (2002) distingue verdade e validade, refletindo que a validade de uma verdade somente é alcançada mediante a participação simétrica daqueles que têm o poder no sistema. A partir da utopia possível de libertação os excluídos descobrem que essa verdade encobre um novo acesso à realidade. A validade hegemônica se opõe à nova realidade crítica da comunidade de comunicação das vítimas e é invalidada pelo critério de invalidação. Neste sentido, verdade e validade assumem a perspectiva crítica<sup>34</sup>.

O autor (2002, p. 468) escreve que a intersubjetividade crítica é considerada como critério de nova realidade e de novo consenso crítico. O critério crítico discursivo de validade consiste na referência à intersubjetividade das vítimas, excluídas dos acordos que afetam. Desta forma, a validade é alcançada por meio de uma comunidade de vítimas que participam, simetricamente, nos acordos sobre o que lhes toca e sendo fundamentado por uma argumentação racional e motivado por uma solidariedade pulsional. A validade dos acordos

---

<sup>34</sup> Dussel relata que: “O questionamento da verdade e validade de um enunciado não quer dizer relativismo, mas exige sempre inovar argumentos” (2002, p. 472)

se estabelece em três níveis: a crítica material, a crítica formal e o da crítica instrumental ou factibilidade ética.

A validade intersubjetiva se processa sobre um consenso argumentativo via razão discursiva da comunidade simétrica das vítimas e conta com a articulação dos intelectuais orgânicos confrontando assim, com a validade intersubjetiva hegemônica. Esta simetria se dá por meio da luta pelo reconhecimento, pelo descobrimento da não-verdade, da não-validade, diante do sistema hegemônico, abre às portas à criatividade na formulação das utopias possíveis.

Para Dussel (2002), todo projeto alternativo deve vir da comunidade simétrica das vítimas, alcançando, portanto, a validade intersubjetiva crítica. É por obra dessa intersubjetividade crítica, que a comunidade deverá compreender as causas da negatividade das vítimas e desenvolver alternativas materiais positivas. Aqui se instala o que Dussel denomina de princípio ético-discursivo comunitário de validade, no qual:

*Aquele que age ético-criticamente deve achar-se “obrigado” deonticamente por res-ponsabilidade participar (na qualidade de vítima ou articulado como “intelectual orgânico” a ela) em uma comunidade de comunicação de vítimas que, tendo sido excluídas, se re-conhecem como sujeitos éticos, como o outro enquanto outro que o sistema dominante, aceitando simetricamente sempre para fundamentar a validade crítica dos acordos a argumentação racional, motivados por uma pulsão solidário-alternativa criadora. Toda crítica ou projeto alternativo deve ser então consequência do consenso crítico discursivo dessa comunidade simétrica de vítimas, alcançando assim validade intersubjetiva crítica (2002, p. 469).*

Pelo juízo de fato crítico emitido pela vítima diante do sistema instaura-se o dissenso, isto é, o que se opõe à validade intersubjetiva da comunicação dominante. O dissenso só é considerado quando apoiado por uma comunidade de dissidentes/vítimas que questionam a verdade e a validade do sistema perante a negatividade de suas vidas. O dissenso tem um lugar ético de enunciação e consiste na exterioridade que é gerada pelas novas comunidades de comunicação consensuais. Este dissenso ético será origem de uma nova racionalidade e se constituirá em um novo consenso verdadeiro e válido.

Cabe o exercício da consensualidade na invenção e na análise das alternativas formais, democráticas com vistas a uma nova validade. Para Dussel (2002, p. 471): “O princípio de validade crítica anti-hegemônica obriga a exercer uma procedimentalidade democrático-crítica”. Tal processo permitirá o surgimento de movimentos sociais, partidos políticos críticos, comunidade de cotistas entre outros. Cada um desses movimentos críticos refere-se a



uma dimensão formal intersubjetiva excluída. O exercício comunitário da razão crítico discursiva segue dois pilares orientadores: a crítica científica da eticidade — razão crítica des-constructiva — vigente como momento negativo e a projeção criativa por meio da razão crítico-utópico-constructiva supondo o projeto de libertação.

A outra tarefa criada a partir da intersubjetividade crítica das vítimas está no âmbito da razão crítico-instrumental e da razão estratégica. É a busca por uma utopia alternativa que possibilite a vida de sujeitos evoluídos da condição de vítimas para sujeitos sócio-históricos, como é exposto a seguir.

### **3.3.1.6 - Momento da factibilidade ética-crítica**

Este momento ressalta o desenvolvimento criativo, estratégico e libertador da vida humana excluída. *Este é o momento da factibilidade ética-crítica* ou práxis da libertação e parte do critério crítico de factibilidade, no qual se enuncia o princípio-libertação realizando a práxis de libertação efetiva. É justamente o momento ético realizador, das ações táticas que devem ser encaminhadas a negar as causas da negação das vítimas.

A razão estratégica é, neste momento, subsumida pela razão libertadora, que exerce a síntese final da ação crítico-desconstructiva, primeiramente e, posteriormente, constructiva, por meio da transformação de normas, ações, sistemas completos de eticidades. Esta tem como componente imediato próprio de seu exercício a razão estratégico-crítica, não sendo esta a razão instrumental mas, sim, a razão de mediações em nível prático e técnico. O êxito da razão estratégico-crítica remete ao pleno desenvolvimento da própria vida de todos, e é por meio dela que se realiza a ação transformadora e trata-se de libertar as vítimas. Esta razão deve se articular à razão material, formal e crítica.

O critério de factibilidade e o princípio libertação compreendem a capacidade estratégico-instrumental da comunidade das vítimas em realizar concretamente a libertação considerando, para isso, as possibilidades empíricas, tecnológicas, políticas, culturais, entre outras determinadas pelo critério e pelo princípio de factibilidade ética ou operabilidade. Este momento parte de uma longa trajetória crítica do sistema vigente, advém da negatividade das vítimas pelo estabelecimento do critério e do princípio material ou ético. Dussel o descreve como sendo o “*cerne ou momento medular da Ética da Libertação*” (2000, p. 376).

Este é o âmbito da efetivação da práxis realizadora e o momento ético-processual da factibilidade, por meio da razão-instrumental e estratégica formais, tendo como referência um

juízo de fato e confrontada com os princípios ético-material e moral formal e isso resultando na máxima ou norma do ato “bom”, da instituição “legítima”, do sistema cultural vigente.

O factível culmina com o argumento da factibilidade possível e realizadora do projeto de libertação perante a construção de alternativas de projetos anti-hegemônicos. O critério crítico de factibilidade e o princípio libertação conjugam a possibilidade de efetivamente libertar as vítimas, transformar a realidade com a possibilidade empírica, com condições técnicas, econômicas, culturais etc. da confrontação entre um movimento social organizado das vítimas e o sistema formal dominante buscando o desenvolvimento da vida humana.

Princípio libertação enuncia o dever-ser que obriga eticamente a realização da transformação, exigência esta cumprida pela comunidade das vítimas perante a sua responsabilidade, como comenta o autor: “Porque há vítimas com certa capacidade de transformação, pode ser e deve-ser lutar para negar a negação anti-humana da dor das vítimas, intolerável para uma consciência ético-crítica” (2002, p. 559). Dussel anuncia que o critério crítico de factibilidade e o princípio libertação se encontram em um nível de complexidade diferente e mais problemático que o mero critério de factibilidade crítica. O critério crítico de factibilidade para efetivar o decidido deve considerar criticamente as seguintes táticas:

a) o juízo empírico-estratégico de fato sobre o exercício do poder histórico-concreto do sistema dominador, o que significa que é por entre as fissuras do poder dominante que a comunidade libertadora deve planejar instrumental e estrategicamente suas possibilidades de movimento;

b) a capacidade que a comunidade das vítimas tem para realizar com êxito, por meio dos meios eficazes, os fins estratégicos programados, tendo em conta os diagramas do poder. A ação eficaz é determinada por circunstâncias que podem ser aceleradas ou acumuladas pela organização;

c) as condições objetivas concretas a partir das quais é factível efetuar as transformações, é por meio da esperança na utopia possível que abre espaço que cobre a lacuna entre a factibilidade e sua realização e para que a utopia seja possível é preciso mediá-la com projetos concretos de ação (2000, p. 561-564).

O critério crítico factível de toda transformação depende da capacidade estratégico-instrumental da comunidade das vítimas em realizar a libertação. Esta libertação é o critério sobre o qual se funda o princípio-mais complexo da Ética da Libertação, uma vez que subsume todos os outros princípios num nível mais concreto, real e crítico. O princípio-

libertação formula o momento, o dever ético-crítico da transformação como possibilidade da reprodução da vida da vítima e como desenvolvimento factível da vida humana em geral. Dussel apresenta o princípio libertação da seguinte maneira:

*Aquele que opera ético-criticamente deve (está obrigado a) libertar a vítima, como participante (por “situação” ou por “posição” – diria Gramsci) da própria comunidade a que pertence à vítima, por meio de: a) uma transformação factível dos momentos (das normas, ações, microestruturas, instituições ou sistemas de eticidade) que causam a negatividade material (impedem algum aspecto da reprodução da vida) ou discursivo-formal (alguma simetria ou exclusão da participação) da vítima; e b) a construção, através de mediações com factibilidade estratégico-instrumental críticas, de novas normas, ações, microestruturas, instituições ou até sistemas completos de eticidade onde essas vítimas possam viver, sendo participantes iguais e plenos. Tratar-se-ia – como já repetimos com frequência – de um desenvolvimento, de um “progresso qualitativo” histórico. Esta obrigação tem pretensão de universalidade; quer dizer, vale para todo ato e toda situação humana. O interesse libertador (que se funda na idéia regulativa de uma sociedade sem vítimas – embora se saiba de sua impossibilidade empírica – e, concretamente – e isto, sim, é empiricamente possível -, sem este tipo histórico de vítima, pela qual cada um é empiricamente responsável, e por isso é preciso lutar para que seja possível a sua libertação) move pulsionalmente e abre o horizonte desta obrigação levada a cabo pela razão libertadora (razão ético-crítica prático-material, discursiva consensual e estratégico-instrumental) (2002, p. 565).*

Dussel (2002) relata que devemos deixar a palavra com a própria vítima; é por meio desse sujeito que o autor percorre as tramas da Ética da Libertação. Para ele, esta ética parte da própria comunidade de comunicação dos afetados, excluídos dessa comunidade: as vítimas da não comunicação.

O autor abre caminho para um novo critério de validade discursiva, a validade crítica da razão libertadora, referenciando sua originalidade na experiência latino-americana. Esta razão libertadora está ancorada na busca das vítimas, por alternativas utópico-factíveis de transformação por meio de sistemas futuros que permitam a vida das vítimas. Trata-se de uma razão ontológica, transcendida por uma razão ético-crítica e inovada por aspectos novos, provenientes da exterioridade das vítimas.

A razão estratégica é subsumida pela razão libertadora que, primeiro, exerce uma ação crítico desconstrutiva para, em seguida, ser construída por transformações de normas, instituições, sistemas completos de eticidades e tem como seu exercício a razão estratégico-crítica, que é a razão de mediações a nível prático. O êxito desta razão estratégico-crítico está no pleno desenvolvimento da própria vida de todos. Ela realiza uma ação transformadora por meio dos princípios críticos da razão prático-material e discursivo-formal, das teorias

científicas críticas, dos projetos alternativos desenvolvidos, do uso da razão instrumental técnico-crítica na realidade empírica e tendo em conta os diagramas do poder e das relações de poder.

*A ‘razão libertadora’ estabelece o princípio de libertação, factibilidade ético-crítico, a partir de um juízo de fato e de um enunciado normativo crítico, a partir da utopia possível como vida das vítimas, com pretensão de factibilidade ético-transformadora, voltada ao interesse ético-libertador (DUSSEL, 2002, p. 86).*

O autor comenta que: “Transformar é mudar o rumo de uma intenção, o conteúdo de uma norma, modificar uma ação ou instituição possível e até um sistema de eticidade completo” (2002, p. 539). As transformações produzem o desenvolvimento, que acrescenta o novo ao mero processo de produção e reprodução da vida do sujeito. Este não é um processo quantitativo do sistema formal e, sim, a necessidade de um desenvolvimento qualitativo em favor da vida, como conteúdo material e da co-responsabilidade dos sujeitos morais, discursivamente participantes.

O desenvolvimento deve ser transformação com factibilidade crítica-ética e não mera emancipação. O que se pretende é uma emancipação integrada em um processo complexo, sempre material, corporal, cultural, de conteúdos e com momentos auto-regulados, com intenções autoconscientes de discursividade crítica e cuja materialidade formal é denominada por Dussel de “*Libertação*” (2002, p. 543). Para este autor, o processo histórico de libertação se dá por obra de sujeitos sócio-históricos<sup>35</sup>, que têm memória de seu passado, de suas lutas por libertação já acontecidas, que têm projetos e programas de realização futura, que definem sua estratégia, seus métodos de luta para transformar a realidade social e a subjetividade de cada sujeito vivo, tendo como instância última crítico-prática, as vítimas de seu nível específico de intersubjetividade.

Uma avaliação de factibilidade ético-crítica deve estar compatível com princípios ético-materiais e discursivos-formais. Dussel propõe que: “A ética crítica (ética da libertação) deve saber integrar todos os princípios enunciados na escolha de fins, meios e métodos” (2002, p. 513). Desta forma deve-se considerar o juízo empírico-estratégico de fato sobre o exercício do poder histórico-concreto do sistema dominante, como também a capacidade que a comunidade organizada das vítimas tem para realizar empiricamente, o “êxito”, através de

---

<sup>35</sup> Tal conceito é tratado no item 3.3.1.6.1 deste estudo.

“meios” eficazes, os “fins” estratégicos programados; as condições objetivas concretas, a partir das quais é factível efetuar transformações.

Para a Ética da Libertação, a factibilidade se mostra a partir da fragilidade do sistema dominante em seu momento de crise. A presença de vítimas na periferia mundial e mesmo no centro (a miséria crescente), sem a possibilidade de ser assumida, indica a impossibilidade do sistema vigente. O princípio libertador ou dever ético-crítico deve intervir criticamente no progresso qualitativo da história e é por meio de uma transformação factível dos momentos que causam a negatividade material ou discursivo-formal das vítimas, que se constroem mediações com factibilidade estratégico-instrumental crítica, bem como novos sistemas “complexos” de eticidade onde as vítimas possam viver melhor. Dussel (2002, p. 565) comenta que: “A obrigação ético-libertadora impõe-se sempre, em primeiro lugar, como dever de enfrentar a desconstrução real das causas da negatividade das vítimas”.

A práxis da libertação remete à responsabilidade da própria comunidade das vítimas e é sempre um ato de autolibertação de um sujeito sócio-histórico específico. É a ação que culmina em um processo de libertação efetiva do antes oprimido, é a utopia realizada e vista por Dussel como o pão para o faminto, a casa para o sem-teto, a veste para o nu, a vida em sua plenitude.

Tal utopia de libertação formula um conteúdo positivo, por meio da intervenção da razão instrumental crítica e, com isso, buscando a inversão da negatividade das vítimas. É uma utopia que passou pela possibilidade da factibilidade, a partir das exigências ético-material e moral-formais. Ela é alcançada mediante a consensualidade da comunidade crítica das vítimas, no desenvolvimento de alternativas concretas factíveis, com o uso das ciências, peritos críticos, para que tal projeto de libertação, seja empiricamente possível. Nesse sentido estamos falando de um princípio crítico-ético transformador. Para o autor (2002, p. 563), é preciso transformar desconstruindo as causas da vitimação. A esperança na utopia possível abre o espaço que cobre a distância entre a factibilidade e a sua realização. Esta utopia da vida pretende e tem como fim vencer a utopia da morte; para tanto é necessário mediá-la com projetos concretos de ação.

A aplicação desse princípio realiza também o novo “bem”. O “bem” é o momento do próprio sujeito humano, é um modo de realidade pelo qual sua vida humana encontra-se realizada, é uma obra, fruto do auto-reconhecimento, auto-responsabilidade, autonomia, sendo assim, comunitária, tendo alcançado validade intersubjetiva e motivada pela ordem pulsional

reprodutiva e inovadora. Dussel resume do seguinte modo: “em seu momento especificamente ético e crítico: o “bem” supremo – que mede todo outro bom – é a plena reprodução da vida humana das vítimas” (2002, p. 570). O “bem” advindo da práxis de libertação refere-se ao êxito de uma ação difícil, árdua, que sempre se opõe às forças superiores, às estruturas dominantes que exercem o poder do bem vigente e tradicional.

Dussel (2002, p. 570) argumenta em favor da construção do “bem supremo” sendo este a plena produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana negada da vítima. A re-sponsabilidade ética enuncia o dever obrigatório da ação possível com vistas à concretização do “bem supremo” e é pela práxis de libertação efetiva que se realiza a norma. Se um sistema de eticidade se diz “bom” (ou como “bondade”) é somente em relação com o ato humano ou com o próprio sujeito ético, o único que em última instância é “bom”. É um predicado integral que inclui três componentes analisados na ética dusseliana. É “bom” o ato que:

- a) Em primeiro lugar, realiza o componente material (o princípio ético respectivo), da verdade prática, a .1) reproduzindo e desenvolvendo a vida do sujeito, comunitariamente, com pretensão de verdade prática universal; a .2) sempre numa determinada cultura (cumprindo as exigências de uma ‘vida boa “e dos ‘valores’, mesmo no caso da “eticidade pós-convencional” moderna de Seyla Benhabib), a partir da compreensão do ser (fundamento ontológico de seu ‘mundo” histórico), num estado de felicidade subjetiva (que inclui todo o aparato da vida afetivo-pulsional do sujeito, como veremos no caso de Freud), com pretensão de retidão.*
- b) Em segundo lugar, realiza o componente formal (o princípio moral respectivo) de validade intersubjetiva, b.1) cumprindo o argumentativamente acordado em simetria comunitária, com pretensão de validade pública; b.2) e igualmente acordado pela própria consciência ética monológica responsável com validade pessoal.*
- c) Em terceiro lugar, realizar o componente de factibilidade (o princípio instrumental respectivo), c.1) considerando calculadamente com racionalidade instrumental as condições empírica, tecnológica, econômica, etc., convicção e pretensão de sinceridade ou de reta intenção; c.2) e simultaneamente analisando as possíveis conseqüências a posteriori (com consciência de que a longo prazo todo ato é um componente em último termo da própria história mundial), com pretensão de honesta responsabilidade (DUSSEL, 2002, p. 281-282).*

A práxis da libertação, a norma boa, a boa ação, as boas instituições e sistemas de eticidade ainda não se configuram com “o bem”, estes estão no plano das mediações necessárias para a concretização do devido, do *novum* que é o “bem humano”. Cada processo de libertação possui um êxito, no entanto, é preciso ter consciência crítica que não é um bem perfeito, é somente um bom histórico e não é eterno, uma vez que o ser humano não é eterno,

mas histórico. Dussel sinaliza que a plena conscientização do “bem supremo” é empiricamente impossível, e situa a sua ética no plano das mediações, da práxis, do processo de libertação.

O sujeito desta práxis é um sujeito vivo, necessitado, natural e, por isso, cultural. Dussel comenta que este é “em último termo a vítima” (2002, p. 530). A questão do sujeito em seu viés intersubjetivo, sócio-histórico é demarcada pelo autor com o propósito de torná-la uma subjetividade libertadora, como é explicitado a seguir.

### **3.3.1.6.1 - Sujeitos sócio-históricos em última instância: a subjetividade agente na história**

Como escrito anteriormente, verificamos duas concepções de sujeito no pensamento filosófico ocidental. A primeira, noção de sujeito na “*Paidéia*” grega socrática, na qual estava expressada a idéia de indivíduo racional, ou espiritual, que ascende à Verdade por meio da intuição objetiva interior do puro pensamento. A segunda, a “*Bildung*” iluminista que iniciou a noção de sujeito autônomo no plano da razão, da moral e da política.

Estas concepções reduziram a noção de sujeito a uma *compreensão consciencialista*, ainda acrescidas com as contribuições de Descartes e Hegel. Nestas abordagens, só é possível pensar em sujeito se o mesmo for autônomo e consciente de suas ações, avaliando conseqüências e responsabilidades para si e para os outros. Essa autonomia da razão confere poder deliberativo e decisório entre as alternativas possíveis, isto torna a ação livre da tutela de outrem. O sujeito é o ser racional livre, capaz de autodeterminar-se.

A noção de consciência, enquanto constitutiva da categoria do sujeito ético, indica autonomia e capacidade reflexiva desse sujeito. É pela consciência e capacidade de autonomia que o sujeito torna-se capaz de julgar o valor dos atos e das condutas, bem como de agir em conformidade com os valores morais e, sendo assim, tornar-se de fato sujeito. Neste paradigma consciencialista a razão e a consciência são essências humanas e fontes da felicidade humana e são entendidas como reducionistas da compreensão de sujeito, por desconsiderar a materialidade dos atos humanos. Houve, historicamente uma negação do sujeito corporal.

A noção contemporânea de sujeito não coaduna com este paradigma acima. A dialética material é do pulsional introduziram e contraporam a dimensão econômica e a dimensão das paixões como móveis da corporalidade humana e do sentido de ser conferido

aos empreendimentos humanos, que em sua maioria não obedecem à racionalidade e à consciência, como escreve Dussel: “A negação do “sujeito moderno” é o horizonte a partir de onde se pôde afirmar um novo tipo de subjetividade –em nosso caso, radicalmente distinto” (2002, p. 520).

Novos elementos e contribuições do pensamento contemporâneo introduziram uma nova compreensão do sujeito, sendo esta mais problemática e cheia de ambigüidades; entre estas contribuições estão: a alienação econômica, a reificação humana, o fetichismo da mercadoria, processo e fenômenos do pensamento marxistas, a negatividade do sistema capitalista, a massificação da cultura e as formas de barbárie humana evidenciadas pelo pensamento crítico da Escola de Frankfurt e a realidade das “vítimas” e a negatividade das instituições analisadas na ética dusseliana.

Também são acrescentadas as contribuições da neurobiologia (Maturana, 1985, *apud* DUSSEL, 2002, p. 95) a qual considera o cérebro o ponto de partida significativo para uma nova compreensão do sujeito. Neste momento, o cérebro é visto como o organismo responsável pela produção, reprodução e desenvolvimento do ser humano, desde as unidades orgânicas da vida, até as funções mais complexas como é o caso da categorização conceitual, a competência lingüística e a autonomia. Maturana propõe três graus de unidades orgânicas da vida sendo essas: a) unidade de primeiro grau se dá na célula viva; b) unidade de segundo grau se dá nos organismos metacelulares; c) unidade de terceiro grau cumpre-se nos fenômenos sociais. O neurólogo considera que o último grau do desenvolvimento pode ser denominado ético. É a relação dada no meio lingüístico entre organismos em comunidade que alcançaram, pela consciência reflexiva expresso no reconhecimento da autonomia e liberdade diante do Outro como sujeito ético.

O ser humano é compreendido como ser que, antes das competências lingüísticas das formas de autoconsciência, traduz-se um *modo de realidade*, por meio de sua corporalidade. Como modo de realidade evidencia-se a existência de um ser natural vivo que se relaciona com a natureza no nível físico-biológico, evidenciando a realidade de um ser composto de forças e princípios vitais e naturais. Deste modo, como um ser vivo, apresenta-se com necessidades básicas como; comer, morar, beber, etc. Como um ser sensível, condicionado e limitado. A corporalidade e a necessidade desnudam o humano como ser social, intersubjetivo, comunitário.



Este sujeito é um ser objetivado pela linguagem e pelas instituições e condicionado pelas emoções, funções neurológicas e corporalidade. Simultaneamente, este sujeito transcende a todas as tentativas de objetivação impostas pela linguagem e pelas instituições e a todas as possíveis formas de condicionamento. Como escreve Pereira (2004, p.132): “O sujeito é sempre condicionado e, ao mesmo tempo, transcende aos condicionamentos”. Não há sujeito puro como também não há um conceito de sujeito transcendente sem linguagem materializada e conceito de sujeito objetivado fora as instituições e da sociedade.

A Ética da Libertação considera a vítima como o sujeito universal da ética. O sujeito ético em última instância e em uma perspectiva ético-crítico, o sujeito negado, é a “vítima”. Nesta abordagem, a vida humana é o pré-ético da ética, ou seja, é o aspecto material ou o conteúdo da ética. Anterior à formulação da ética, a vida humana se fez presente como modo de realidade. A vida humana também anterior ao ontológico.

Este aspecto material da ética rompe, definitivamente, com os paradigmas consciencialistas que situam numa hipotética “alma” a razão de ser da ética. A materialidade da vida humana encontra-se na corporalidade, parte dos processos orgânicos celulares, neurológicos, lingüísticos, perpassa as pulsões, o desejo, à vontade e alcança a *sociabilidade*. Dussel afirma que a vítima, o outro oprimido não é objeto formal e vazio, é um sujeito vivo em um mundo de sentido, com uma cultura, uma etnia, uma comunidade e escreve o seguinte:

*[...] porque a vítima, o outro oprimido e excluído, não é objeto formal vazio: é um sujeito vivo em um mundo de sentido, com uma memória de suas gestas, uma cultura, uma comunidade, o “nós-estamos-endo” como realidade “resistente”(...) Porque ‘respeitar’ a dignidade e ‘re-conhecer’ o sujeito ético do novo outro (como autônomo, também de um possível ‘dissenso’, como dis-tinto) é o ato ético originário racional prático Kat’exokhén, pois é dar lugar ao outro para que intervenha na argumentação não só como igual, com direitos vigentes, mas como livre, como outro, como sujeito de novos direitos (2002, p. 422 e 418).*

O que quer o sujeito da ética da libertação? Vida. Vida em sua plenitude, vida melhor, vida concreta, vida em seu sentido material, vida em comunidade e agente na história. Aqui se instaura o útil de toda luta, transformação, libertação: o sujeito que, vivo, humano, concreto, tem sua subjetividade ativa na história. A partir das reflexões de Dussel (2002) dar-se-á o encontro do Outro/vítima, vazio, oprimido, afetado, excluído, como o Outro/ sujeito sócio-histórico, vivente, distinto, ativo, autoconsciente, crítico. Um sujeito que carrega consigo um sentido, uma memória, uma cultura, uma comunidade, uma realidade, é um sujeito ético da vida cotidiana, concreto em seu agir, enquanto vítima ou solidário com a

vítima. É um sujeito capaz de realizar ações, organizar instituições, virar pelo avesso, contrapor a ordem da comunidade de comunicantes hegemônica, transformarem em sistemas completos de eticidade, desenvolver alternativas factíveis, inverter a negatividade das vítimas e ousar a realizar a utopia do progresso qualitativo, do viver melhor.

A ética da libertação é uma ética acerca de toda ação cotidiana, seu referente privilegiado é a vítima ou comunidades de vítimas, que operará com os sujeitos em última instância. O que Dussel com sua ética busca afirmar é a negatividade do sujeito moderno para seguir para um novo tipo de subjetividade radicalmente distinto: um sujeito vivo humano concreto.

Dussel procura ir além de subjetividades subsumidas, todas as instâncias críticas da subjetividade moderna reducionistas. O sujeito humano concreto vivo como última instância de subjetividade, como ponto de partida, referência e conteúdo da consciência cognoscente do mundo da linguagem, dos valores, da cultura, dos sistemas de eticidade, da discursividade ou da comunidade das vítimas. O sujeito aparece claramente nas crises do sistema, surge nos diagramas do poder, nas situações críticas, é o outro mostrando a negatividade da vida, é a vítima dominada, excluída pelo sistema, é o sujeito que não pode-viver, é a vulnerabilidade da corporalidade sofredora. É natural, por isso cultural, e em último termo a vítima, a comunidade das vítimas e os co-responsáveis articulados a ela.

Com isso, pode-se considerar que é pela comunidade de vítimas que Dussel abre espaço para o que denomina sujeitos sócio-históricos. A subjetividade intersubjetiva é constituída de certa comunidade de vida. Os participantes podem comunicar-se, falar, chegarem a consensos, ansiar por utopias, coordenar ações instrumentais estratégicas e ter co-responsabilidade. A subjetividade sócio-histórica que realiza a práxis da libertação advém da comunidade global e intersubjetiva de cada tipo de vítimas, num determinado diagrama de poder. A comunidade das vítimas em geral é fruto de um determinado perfil, de certa identidade, que se afirma como diferença ante outros grupos e sujeitos sócio-históricos. O que interessa para a ética da libertação são os novos movimentos sociais, na sociedade civil ou na história, que de certo modo são comunidades de vítimas que lutam pelo reconhecimento.

O surgimento de novos sujeitos supõe um processo ético que passa de um grau de subjetividade passiva para outros de maior autoconsciência. A comunidade das vítimas parte de uma falsa consciência, a consciência de classe, a consciência da vítima como vítima, ex:

consciência afro americana da opressão que sofre nas mãos do branco (DUSSEL, 2002, p. 532). Seria um grau mínimo de subjetividade do sujeito sócio-histórico, que deve percorrer até chegar a uma subjetividade agente na história para, então, tornar-se sujeito efetuando uma crítica autoconsciente do sistema que causa vitimação. Tanto que para o autor: “o sujeito sócio-histórico se torna uma subjetividade libertadora só no momento em que se eleva a uma consciência crítica-explicativa da causa de sua negatividade” (2002, p. 533).

O sujeito em seu sentido intersubjetivo, sócio-histórico - como emergência dos diversos sujeitos de novos movimentos sociais - é exatamente a problemática do devir ético crítico da comunidade de vítimas. Dussel expõe que: “Os “movimentos sociais” são um fluído e fragmentário de sujeitos sócio-históricos que aparecem e desaparecem em conjunturas bem determinadas” (2002, p. 533).

Dominados, excluídos, silenciados, pobres, marginalizados e esquecidos compõem o cenário de discussões de Dussel que, partindo da realidade latino-americana, busca tornar visível, inevitável, urgente, uma análise filosófica e ética livre do eurocentrismo, para seguir uma análise mundial, a partir da afirmação da alteridade excluída, do ser periférico. Como escreve o autor:

*[...] pode-se descobrir um fato massivo no final do século XX: boa parte da humanidade é ‘vítima’ de profunda dominação ou exclusão, encontrando-se submersa na “dor”, “infelicidade”, “pobreza”, “fome”, “analfabetismo”, “dominação” (2002, p. 314).*

Dussel lembra que, diante do contexto em que vivemos na era da globalização do capitalismo mundial e da exclusão das vítimas desse processo justifica-se, filosoficamente, uma práxis de libertação das vítimas nesta época da história. É a partir das vítimas oprimidas e excluídas que se dará o primeiro momento do processo de libertação da própria filosofia.

O sujeito ético nesta perspectiva assume caráter abrangente. É considerado todo ser humano que não pode reproduzir ou desenvolver a sua vida, é excluído da participação, é afetado por alguma situação de morte. O sujeito ético é cada indivíduo concreto em todo o seu agir. A concepção de outro como sujeito evolui para a noção de “*sujeito sócio-histórico*”, a perspectiva de reconhecimento mútuo entre os sujeitos. O outro como sujeito tem sentido comunitário. Trata-se da subjetividade das comunidades intersubjetivas. Neste momento, o conceito evolui de comunidade de vida para *comunidade de vítimas e para movimentos sociais*, como afirma Dussel:

*A “subjetividade” intersubjetiva constitui-se a partir de certa comunidade de vida, desde uma comunidade lingüística (como mundo da vida comunicável), desde certa memória coletiva de gestos de libertação, desde necessidades e modo de consumo semelhante, desde uma cultura com tradição, desde projetos históricos concretos aos quais se aspira em esperança solidária “(...) São os ‘movimentos sociais’, momentos de uma microestrutura de poder, de instituições, de sistemas funcionais produtivos, classes sociais, étnicas, religiões, povos inteiros, nações, países, estados, etc.” (2002, p. 531).*

Dussel nos apresenta uma abertura “radical” — palavra bastante freqüente em seu discurso e usada para expressar com ênfase sua intenção, por isso ele nos convida ao conhecimento da Ética da Libertação: uma ética radical, pois, busca uma superação radical do pensar modernidade e o sistema-mundo, para além do eurocentrismo; para uma responsabilidade radical pelo outro, para uma subjetividade radicalmente distinta — sujeitos vivos humanos concretos. A concepção de sujeito ético é crítica uma vez que questiona a vida negada, a norma, o ato, a instituição, o sistema de eticidade que torna impossível a sua vida, com isso, impossibilitado de lutar pelos seus direitos, os direitos emergentes como veremos em seguida.

### **3.3.1.6.2- Direitos emergentes: crise de legitimidade e crise de reprodução da vida**

É a partir das vítimas que o autor traz o problema da legalidade, da legitimidade, da coação de direitos. Isso se dá quando vítimas do sistema formal vigente não podem viver, ou foram excluídas violenta e discursivamente desse sistema. Quando sujeitos sócio-históricos tomam consciência, se organizam, formulam diagnósticos de sua negatividade, elaboram e propõem alternativas para transformar tais sistemas vigentes que causam a exclusão e a morte. Para estes sujeitos, a coação legal do sistema vigente deixou de ser legítima e como escreve Dussel (2002, p. 546) “Ante a consciência ético-comunitária crítica da comunidade de vida e comunicação das vítimas tal coação se torna *ilegítima*”. Para o autor: “[...] o conceito de legitimidade é contraditório e de impossível normalidade: o legítimo é aceito como válido, mas fundado numa estrutura social onde a maior parte cumpre a vontade do outro como própria, realizando os interesses dos dominados e não os próprios” (2002, p. 550).

Para estes sujeitos, a coação “legal” do sistema vigente deixa de ser legítima, uma vez que as vítimas tomam a consciência de não terem participado do acordo original do sistema (por isso não é válido) e nega-lhes a vida, ou seja, deixa de ser uma mediação factível. Aos olhos das vítimas, todo uso da força contra os novos direitos que se manifestam históricos e,

progressivamente, não serão coação legítima e sem violência: o uso da força contra o direito do outro será a mera reprodução do sistema vigente e não para a produção e reprodução da vida humana. Os processos de dominação contra vítimas, exercidos por estruturas injustas fazem com que a “coação legal”, perca sua legitimidade e sua moral. É neste contexto que as vítimas, por meio do auto-reconhecimento e da co-responsabilidade mútua, reivindicam direitos emergentes.

Como relata Dussel (2000, p. 336), os novos sujeitos surgem por meio da consciência de novos direitos, em nome dos quais e aos olhos das vítimas conscientizadas os direitos vigentes se tornam dominadores e ilegítimos. Neste momento situam-se as comunidades com consciência explícita de encontrar-se em situação de dominados. Dussel (2002) revela que a crise de legitimidade deve ser articulada com uma crise de reprodução da vida (como por exemplo a “vida” de miseráveis e excluídos) para desenvolver um conceito mais profissional de legitimidade.

A legitimidade deveria ser definida em um sentido primário, como a auto-avaliação comunitária, que se outorga a ordem de reprodução e desenvolvimento da vida dos sujeitos, da participação intersubjetiva e simétrica na tomada de decisão dos afetados, sendo possibilitado por mediações instrumentais eficazes/factíveis, o que resulta num consenso fundamental de aceitação.

A Ética da Libertação (2002) reflete que uma ordem legal e a legitimidade não devem supor algo de negação das vítimas. A luta pelo reconhecimento dos novos direitos, do estabelecimento por transformações de normas, ações, institutos ou sistemas de eticidades, quando são o último recurso possível das comunidades críticas das vítimas constituem, em seu limite, e mesmo quando são usados meios proporcionais à violência contrária, na práxis da libertação legítima, coação defensiva da massa inocente de vítimas, sem estruturas legais que justifiquem ainda suas ações. A coação-limite nas transformações estratégicas é, em última instância, a revolução.

Parte do reconhecimento de cada participante como um sujeito ético dis-tinto, como outro de um sistema auto-referente e esta possibilidade do dissenso do outro participar como direito, como sujeito dis-tinto de enunciação. Este reconhecimento do outro como outro é o momento ético originário, para que intervenha na argumentação não só como livres, como outro, mas como sujeito de novos direitos. Tais direitos devem vir de um lugar legitimado: a comunidade crítica das vítimas. Como escreve Dussel:

*Quem der a sua vida nesta luta pelo reconhecimento da dignidade das vítimas inocentes, em sua defesa, será lembrado, justamente, pelas gerações futuras, pela história, como herói. A heroicidade está em que à comunidade das vítimas reconhece o sujeito de tal práxis como fundador da nova eticidade, da nova ordem [...] quem produzir o pão do faminto, a roupa do nu, a casa do sem-teto...com toda a ambigüidade que isto acarreta (2002, p. 547).*

Nesta perspectiva, faz-se possível pensar uma articulação com a luta do movimento negro do Estado do Rio de Janeiro para a efetivação das chamadas “Leis de cotas raciais no ensino superior”, sendo que essas leis fundaram uma nova ordem no interior da Universidade do Estado do Rio de Janeiro a partir de 2003, justamente iniciando uma práxis de libertação para as gerações futuras.

### **3.3.1.7 - O encontro com Dussel**

Aceitando-se, então a relevância da *Ética da Libertação* (2002), reafirmo a sua importante contribuição para este estudo, uma vez que a mesma possui elementos essenciais e suficientes para a sua compreensão. É com base nos momentos pensados por Dussel que se buscará conduzir as análises decorrentes do território pesquisado. Dispor do quadro teórico de Dussel para uma análise mais profunda da experiência da UERJ em 2003 é ter condições para ler com mais criticidade a exclusão étnico-racial no Brasil. Também, amplia a compreensão daqueles mecanismos viabilizados pelos direitos emergentes advindos das comunidades de comunicação das vítimas, como é o caso da primeira lei de reserva de vagas raciais na UERJ/2003 onde o movimento negro, enquanto comunidade organizada, pressionou para a realização de um projeto factível em prol aos negros e pardos do Estado do Rio de Janeiro. Estes direitos emergentes, neste caso, as ações afirmativas voltadas para os negros no ensino superior, tencionam a transformação dessa exclusão.

## **CAPÍTULO 4 - A PESQUISA: AS VOZES DAS VÍTIMAS**

### **4.1 – A concepção da pesquisa**

O estudo em foco foi realizado por meio de pesquisa qualitativa através de um estudo de caso (ALVES-MAZZOTTI, 1998). As seguintes técnicas de pesquisa foram utilizadas: entrevista semi-estruturada, segundo comenta a autora citada, são também chamadas de focalizadas, uma vez que são caracterizadas por um processo em que o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado a elas responda, em seus próprios termos; e análise de conteúdo, institucional e veiculado pela mídia escrita, que permitiu contextualizar fenômenos explicitando suas vinculações e completando as informações coletadas pelas demais fontes.

A pesquisa partiu de um estudo de caso realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em seus *campi* regionais, no intuito de identificar e compreender o processo de implantação de reserva de vagas/cotas nos cursos de graduação em 2003, em decorrência da Lei Estadual nº 3.708/2001.

A primeira etapa da pesquisa foi composta por um período exploratório, com vistas a um maior conhecimento do tema e do campo pesquisado, na qual se procurou estabelecer uma rede de contatos com os distintos sujeitos que compõem este contexto, bem como, encaminhar procedimentos para a autorização de realização da pesquisa no mesmo. No ano de 2003 realizei o estudo da Teoria da “Ética da Libertação” de Dussel (2002) analisada no terceiro capítulo, por meio da participação na disciplina Ética da Libertação e Currículo na PUC/SP. Também foi iniciado o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura a respeito das ações afirmativas e da reserva de vagas/cotas no campo acadêmico e político do ensino superior brasileiro.

Desta forma, iniciou-se a seleção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, elaboração e aplicação de uma entrevista-piloto e a revisão e aprimoramento da mesma para, em seguida, partir para a aplicação das demais entrevistas. Algumas modificações ocorreram para que a entrevista se adequasse melhor aos sujeitos entrevistados, como por exemplo: a introdução de uma pergunta a respeito dos estudantes, se o mesmo era um estudante trabalhador ou não, a utilização da palavra justa como sinônimo de ética e a inclusão as questões referentes ao conhecimento das ações afirmativas e o posicionamento dos estudantes frente às mesmas, como demonstra o roteiro abaixo:

Protocolo - Entrevista semi-estruturada: versão definitiva

<p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo          Pós-Graduação em Educação/Currículo – Doutorado          Tese: As cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético.          Roteiro – Entrevista semi-estruturada          Pesquisadora: Ana Paula Arbache          Orientador: Prof. Dr. Alípio Casali          Semestre: Segundo Semestre de 2003</p>
<p>A - Considerações Iniciais          O Vestibular 2003 cumpriu leis que regulamentam a reserva de vagas nos cursos de graduação desta Universidade, para alunos oriundos das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro e para aqueles autodenominados negros e pardos. Como não foram publicados os nomes dos candidatos beneficiados por tais leis, todos os estudantes que se consideram ou possam ser considerados pardos ou negros poderão ser percebidos como suspeitos de terem sido beneficiados por tais leis. Por isso pergunto:</p>
<p>B -Dados Referenciais          Codinome:          Curso:          Período:          Turno:          Campi:          Contato:          Aluno-trabalhador:</p>
<p>C –Questões</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Você se sente um suspeito de ser beneficiário das reservas de vagas para estudantes autodenominados negros e pardos? Por quê?</li> <li>2- Você se sente, de alguma maneira "discriminado" (negativamente ou positivamente) pelos colegas ou professores no ambiente universitário, pelo fato de ser (ou parecer) pardo ou negro?</li> <li>3- Você considera que a Universidade tem se preocupado em contribuir para uma melhor vivência dos “suspeitos beneficiários das reservas de vagas?” Poderia citar ações ou intenções que evidenciam este fato? (Caso o estudante não saiba responder a questão, cabe explicitar a resposta para o mesmo).</li> <li>4- Você sabe o que são Políticas Afirmativas? Pode me dar um exemplo de uma que você tenha conhecimento?</li> <li>5- As leis que regulamentam a reserva de vagas no ensino superior para grupos identitários, até então excluídos deste espaço educacional, fazem parte das chamadas ações ou políticas afirmativas. O que você pensa a respeito dessas leis?</li> <li>6- Em seu entendimento, o que justifica a reserva de vagas para negros e pardos no ensino superior? Você concorda com a implementação das mesmas?</li> <li>7- Você considera justo/ético as leis de reserva de vagas, particularmente nesta Universidade?</li> <li>8- Por quê?</li> <li>9- Você já participou das discussões em torno da implantação dessas leis? Em que espaço ocorreu tal discussão?</li> <li>10- Você participa de algum movimento social? Qual?</li> </ol> <p>8 - Gostaria de fazer algum comentário livremente?          Agradecimentos</p>
<p>D - Comentários da pesquisadora:          1 – Dados sobre a abordagem;          2 - Condições da entrevista;          3 - Fatos relevantes no decorrer da entrevista.          Dezembro de 2003</p>



Entre 2003 e 2005 foram realizadas 55 entrevistas com os estudantes cotistas da UERJ/2003, como informa o quadro 12 abaixo:

Ano	Número de Entrevistas
2003	18
2004	32
2005	05
Total	55

Quadro 12: Quantitativo das entrevistas realizadas com estudantes cotistas da UERJ/2003 por ano.

Ao longo da pesquisa também foram realizadas entrevistas com alguns Dirigentes, funcionários da UERJ, representantes da Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro e representantes da EDUCAFRO, explicitado no quadro 13, em seguida:

Sujeitos	Instituição	Cargo	Data
Professora (X)	UERJ	Diretora da Faculdade (X)	22/05/2003
Professor Isac João de Vasconcellos	UERJ	Ex-Sub-Reitor de Graduação – SR-1	30/05/2003
Sônia Wanderley	UERJ	Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA)	08/09/2003
Professor Renato Emerson	UERJ/FFP	Coordenador do PPCOR/UERJ	30/05/2003
Maria Cristina Caparica	ALERJ	Assessora do Deputado Conte Bittencourt – Presidente da Comissão de Educação da ALERJ	20/07/2004
Dr. Renato Ferreira	EDUCAFRO	Advogado da EDUCAFRO	23/09/2004
Professora Raquel Villardis	UERJ	Sub-Reitor de Graduação – SR-1	06/06/2005

Quadro 13: Registro dos sujeitos entrevistados no decorrer da pesquisa

Desta forma foram entrevistados oito sujeitos de diferentes instituições, a fim de coletar um panorama mais abrangente de informações a respeito das cotas raciais na UERJ. Essas entrevistas foram de significativa importância para uma melhor compreensão dos primeiros momentos que envolveram as cotas raciais na Universidade, desde a denúncia da pouca presença ou da ausência dos afrodescendentes no ensino superior no Estado do Rio de Janeiro, até a aprovação da Lei de reserva para negros e pardos de 2001.

Os depoimentos dos estudantes cotistas foram transcritos e cabe ressaltar que foram resguardadas as identidades e funções dos sujeitos da pesquisa. O momento de análise e interpretação dos dados coletados foi acompanhado por um processo de triangulação das informações daí advindas. Como comenta Alves-Mazzotti (1998, p. 173), a triangulação representa a checagem e o cruzamento dos dados coletados a partir de diferentes informantes, em períodos diversos, com vistas a compreender melhor o fenômeno estudado assim, “as pesquisas qualitativas costumam usar várias maneiras de obter seus dados. Quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação.” A partir de então foi possível entrelaçar os dados advindos do campo pesquisado à teorização que alicerça este estudo.

#### **4.2 – Os sujeitos da pesquisa**

A reserva de vagas para estudantes autodeclarados negros e pardos foi regulamentada pela Lei 3.708 de 09/09/2001 e foi implementada pela UERJ em 2003. A obrigatoriedade de preenchimento de 40% das vagas nos cursos superiores contribuiu para, de modo precursor, alterar este cenário. Os 1999 alunos autodeclarados (UERJ, 2003a) assumiram um espaço “historicamente” ocupado pela maioria branca e proveniente das classes mais favorecidas da nossa sociedade. Com eles, também vieram o desafio e os dilemas de uma educação, até então, pautada em um padrão cultural e identitário “homogêneo”.

Como explicitado nos capítulos anteriores, a universidade pública brasileira tem a sua história marcada pela presença massiva de alunos brancos, oriundos das classes média e alta da sociedade e freqüentadores de escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares de renome na sociedade, garantindo, com isso, o maior número de vagas. Conforme indicam os dados da UERJ, pode-se afirmar que os estudantes considerados com os conceitos mais altos são aqueles que apresentam níveis mais elevados dos indicadores econômicos diretos e indiretos (UERJ, 2003a).

Aliado a esse fator encontra-se uma escola pública enfraquecida e de baixa qualidade, que pouco contribui para modificar esta situação. Os alunos dessas escolas, redutos, em sua maioria, de negros e pardos das classes populares, não têm facilitado o seu ingresso no ensino superior. Pelos indicadores extraídos das análises feitas pela UERJ (UERJ, 2003b), em 17 dos 46 cursos da universidade, os candidatos da reserva de vagas para autodeclarados apresentaram pontuação mínima. Na mesma análise de dados consta, também, que a renda familiar de 14.858 estudantes dados é inferior a dez salários mínimos.

A inclusão desse perfil de educando nos cursos de graduação revela a importância de se pensar o cotidiano desses sujeitos nesse contexto. Assim, delimitarei como sendo os sujeitos da pesquisa os estudantes autodeclarados negros ou pardos com ingresso em 2003 nos cursos de graduação da UERJ, em quatro unidades regionais, quer sejam: a Faculdade de Formação de Professores (FFP) – São Gonçalo, Instituto Politécnico da UERJ (IPRJ) – Nova Friburgo, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) – Duque de Caxias, *Campus* Regional de Resende – Faculdade de Tecnologia – Resende, bem como o *Campus* Maracanã e Hospital Pedro Ernesto, na cidade do Rio de Janeiro.

#### **4.3 – A pesquisa de campo**

Como comentado acima foram realizadas cinco entrevistas-piloto para uma melhor adequação das questões à realidade e aos sujeitos em foco. Estas entrevistas foram realizadas em outubro de 2003, pois o período letivo naquela universidade iniciou no fim de setembro de 2003, com término previsto para fevereiro de 2004 – um período letivo atípico devido à greve ocorrida no ano de 2003. O quantitativo total das entrevistas é melhor visualizado no quadro 14 em seguida:

<i>Campus</i>	<i>Data</i>	<i>Cursos</i>	<b>Nº de Cotistas entrevistados</b>	<b>Período</b>	<b>Turno</b>
Maracanã	26/10/2003	Filosofia Engenharia Elétrica Química Informática	01 02 01 01	1º 1º 1º 1º	Manhã Noite Noite Noite
Faculdade de Formação de Professores – FFP S. Gonçalo	29/11/2003	Letras Ciências Biológicas História	03 01 04	1º 2º 1º	Noite Noite Noite
Maracanã	11/12/2003	Enfermagem	03	1º	Integral
Hospital Universitário Pedro Ernesto	11/12/2003	Medicina	02	1º	Integral
Maracanã	22/01/2004	Engenharia Mecânica Pedagogia Serviço Social	01 01 01	1º 2º 1º	Tarde/Noite Noite Noite
Maracanã	27/01/2004	Direito Jornalismo Educação Física Pedagogia Pedagogia	03 01 01 01 02	1º 1º 1º 1º 2º	Manhã Manhã Manhã/Tarde Manhã Manhã
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF D. de Caxias	17/02/2004	Pedagogia Pedagogia Matemática	04 03 01	1º 2º 2º	Tarde Tarde Tarde
Maracanã	28/04/2004	Física Letras Geografia	01 01 01	3º 3º 3º	Manhã Manhã Manhã
Maracanã	12/05/2004	Artes Filosofia História	01 01 02	3º 3º 3º	Manhã Manhã Manhã
IPRJ – Nova Friburgo	23/09/2004	Engenharia Mecânica	03	3º	Manhã/Tarde
Faculdade de Tecnologia- Resende	07/12/2004	Engenharia de Produção	01 02	3º 4º	Manhã/Tarde Manhã/Tarde
Maracanã	19/04/2005	Direito	01	4º	Noite
Maracanã	06/06/2005	Nutrição Pedagogia Informática Ciências Sociais	01 01 01 01	5º 5º 5º 5º	Integral Noite Noite Manhã

Quadro 14: Quadro geral com o quantitativo das entrevistas realizadas

Total: 22 cursos; Total: 55 estudantes autodeclarados negros e pardos.

Justifica-se ressaltar que a abordagem dos estudantes ocorreu informalmente, por meio de conversa preliminar e exposição da pesquisa em questão. Devido ao fato da UERJ não ter divulgado a lista com os nomes dos estudantes cotistas, a abordagem ocorreu, na maioria das vezes, com base nas características fenotípicas de negros e pardos. O educando era informado a respeito do assunto em foco e, uma vez que fosse cotista da reserva de vagas para estudantes

autodeclarados negros e pardos e mediante seu consentimento, iniciava-se a entrevista. É fato que, em determinadas abordagens, alguns poucos estudantes que tinham o perfil de estudantes cotistas desta reserva de vagas, ao serem abordados, negaram este fato e inviabilizaram a realização das perguntas.

#### **4.4 - Impressões do campo: nuances e contrastes**

As percepções que emergiram do campo pesquisado ofereceram suporte para ampliar a discussão em torno do ambiente pesquisado. Estas, evidenciaram contrastes e nuances advinda de cada cenário onde visitei e realizei as entrevistas. A diversidade de ambiência trouxe, também, a diversidade de atitudes e discursos. A UERJ se regionalizou e, hoje, apresenta diferentes traços acolhidos em uma Instituição-mãe, a UERJ/Maracanã.

Após atravessar a Ponte Rio-Niterói e caminhando mais a frente visitei a Faculdade de Formação de Professores (FFP) em São Gonçalo. De modo peculiar, a visita a este campus demarcou uma percepção bastante significativa a respeito da pesquisa e de meu papel enquanto pesquisadora branca<sup>36</sup>. As entrevistas ocorreram logo no primeiro ano de implantação das cotas, a maioria dos estudantes cursava o 1º período letivo de seus cursos e tinha recém-chegado à UERJ. O campus fica instalado em uma sede com dois prédios, o primeiro com três andares e, além das salas de aula abriga, também, a área administrativa; o outro fica do outro lado com apenas o andar térreo abrigando somente salas de aula. Estes prédios são ligados por uma passarela, na qual os estudantes permanecem nos intervalos das aulas. A sede possui, ainda, uma grande área verde onde está localizada a cantina, a biblioteca, o estacionamento e os jardins. O local de maior concentração de estudantes é na passarela e, de lá, se pode observar grande parte do que está acontecendo no campus. Nessa passarela comecei a abordagem dos estudantes. Muitos deles ficavam observando o que estava acontecendo e logo minha presença passou a ser notada e identificada por uma grande maioria deles, o fato se espalhou pelo entorno e, pouco tempo depois, era restrito o número de estudantes que aceitavam a responder à entrevista. Percebi que muitos apontavam para mim e para os estudantes entrevistados, como uma forma de identificar quem eram os estudantes cotistas racial naquele ambiente. Notei que eu estava publicizando os estudantes cotistas e gerando uma discriminação entre os mesmos. O desconforto ocasionado pela minha presença foi evidente e, mesmo assim, em três horas de visita no período noturno foram realizadas oito entrevistas.

---

<sup>36</sup> Este assunto é abordado no item 4.5 deste capítulo.

Diferente desse campus, os demais não apresentaram esta nuance, mesmo nas Unidades que também possuem uma área de acesso e concentração dos estudantes mais restrita, como é o caso da Faculdade da Baixada Fluminense – FEBF e da Faculdade de Tecnologia em Resende, não percebi uma reação dos estudantes como a relatada acima, ou seja, com este viés de discriminação negativa. Nas demais Unidades as entrevistas ocorreram de forma tranquila, nos momentos de intervalo ou troca de turno, algumas delas aconteceram nos Centros Acadêmicos - C.As e no Diretório Central dos Estudantes - DCE como no IPRJ e em alguns momentos no Maracanã. Este último campus apresentou um cenário bastante favorável, uma vez que abriga espaços coletivos amplos, onde os estudantes podem permanecer em diferentes tempos, há um contingente grande de pessoas transitando com diversos objetivos, assim, questão da publicização no momento da entrevista foi praticamente anulada.

Devido ao acúmulo da carga horária e da localização onde estão instalados alguns cursos, como o Curso de Desenho Industrial que é fora do campus Maracanã e o Curso de Odontologia que oferece disciplinas em diferentes locais, adensados pela “dinâmica do Calendário Letivo” alterado em decorrência de greve dos docentes da UERJ, dificultaram a coleta de entrevistas em alguns cursos, por conta do período destinado às aulas e a realização das provas. Outro ponto a ser evidenciado foi o acesso restrito aos documentos da UERJ, uma vez que os documentos estão alocados em diferentes acervos, nem sempre com a demarcação do setor onde está localizado e a carência de funcionários para gerar informações adequadas e específicas dos locais onde os documentos requeridos (a UERJ passou em 2003 por um longo período de greve dos funcionários) se encontravam, inviabilizou, em alguns momentos, a realização da pesquisa. Desta forma, foi necessário recorrer ao acervo da ALERJ para uma maior obtenção de documentos e obras referentes ao ensino superior no Estado do Rio de Janeiro.

Ainda, somando-se a esses fatores, também registro a dificuldade para agendar entrevistas com representantes de Programas que envolvem a permanência dos estudantes cotistas na UERJ, sendo que somente foi possível com conhecer melhor o Programa PROINICIAR por meio de uma apresentação sucinta do mesmo realizada por ocasião do evento: “Dois anos de cotas na UERJ em 2004 onde, logo em seguida, consegui um arquivo, via mail pela secretaria do Programa, com o seu detalhamento para uma melhor compreensão do mesmo, como também por meio de uma rápida conversa com a Professora Coordenadora

do Programa Márcia Souto Maior na qual a mesma explicitou que por motivos éticos não seria possível relatar os dados com informativos a respeito dos estudantes cotistas.

Outro fator de impedimento para realização das entrevistas é a violência instalada no Estado do Rio de Janeiro. Em determinadas Unidades fui informada que seria aconselhável realizar a visita no período diurno devido a ocorrências de furtos no entorno dos *campi*. Estes fatores interferiram, de certa forma, na possibilidade de uma maior coleta de entrevistas para a pesquisa.

Embora tenham ocorrido estas situações, foi possível obter conversas significativas com os estudantes entrevistados, estando eles nos diferentes ambientes da UERJ, ou seja: ao lado do Estádio do Maracanã e do Morro da Estação Primeira de Mangueira, na bela colina de Nova Friburgo, sob o sol quente de verão da Baixada Fluminense, ao lado da Via Dutra em Resende, sob o pôr do sol ao lado da Baía da Guanabara e em outros tantos locais. Um exemplo disso ocorreu durante o Evento de Premiação da Ministra Matilde Ribeiro da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPPIR) em 12 de maio de 2004 no Teatro Noel Rosa/UERJ Maracanã, onde a mesma recebeu o Prêmio Nacional da Luta contra o Racismo. Nesse evento, estavam presentes o Reitor Nilval Nunes da UERJ, a Sub-Reitora de Graduação Raquel Villardis, representantes do PPCOR, representantes de Movimentos Negro do Rio de Janeiro, artistas e atletas negros do Rio de Janeiro, estudantes cotistas e não-cotistas e a imprensa nacional. Nessa ocasião, a Ministra abordou em seu discurso que as cotas são um mecanismo necessário, mas que não resolvem a distância histórica entre a universidade e os negros, e sim, ajuda a universidade a ser mais democrática. Também fez ressalvas indicando que as cotas devem ser medidas coletivas, temporárias e combinadas a outras medidas, como, por exemplo, medidas que contribuam para a permanência desse grupo de alunos na universidade. A Ministra relatou, ainda, que a UERJ abriga hoje uma outra história e uma outra memória. Naquele instante foi possível realizar entrevistas interessantes com os estudantes que contribuíram para a realização do evento.

Os momentos vividos por ocasião da Audiência Pública em torno das modificações do Vestibular da UERJ, em maio de 2005, na ALERJ<sup>37</sup>, também revelou momentos e discursos significativos para a pesquisa; lá estavam estudantes cotistas, representantes do movimento negro, políticos, autoridades negras e pesquisadores interessados na defesa das cotas raciais

---

<sup>37</sup> A Audiência foi coordenada pela Deputada Estadual Jurema Batista do Partido dos Trabalhadores.

na UERJ. Nesse episódio foi possível conversar informalmente com alguns estudantes e com representantes do movimento negro, onde o tema mais expressivo foi à necessidade de os estudantes cotistas da UERJ se unirem, coletivamente, para defenderem a causa das cotas naquela instituição.

#### **4.5 – Quando um branco e um negro têm um interesse em comum**

Ao longo da pesquisa procurei entender esta intrincada questão: como eu, uma pesquisadora branca realizaria uma pesquisa referente à causa do negro? Por vezes, também questionei a respeito da legitimidade de minhas considerações por dois motivos, sendo eles: não ser negra e não ser militante do movimento negro.

Estas reflexões permearam grande parte da pesquisa. O primeiro impacto público se deu no momento da realização das primeiras entrevistas na Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo, conforme descrevi anteriormente, e, isso continuaria presente, de certa forma, nos eventos coletivos (como, por exemplo, por ocasião do Seminário “Dois anos de Políticas de Cotas: balanço e perspectivas”, ocorrido em outubro de 2004 na UERJ/Maracanã) quando eu e poucas pesquisadoras brancas de diferentes Instituições e com diferentes olhares acompanhávamos atentamente as discussões decorrentes do evento. Esses momentos eram complementados pela ressonância de algumas falas, que sintetizadas diziam o seguinte: “Agora, muitos brancos pegam a nossa causa para descreverem o que não viveram ou não vivenciam”. “Como pode pesquisadores brancos dar conta de relatar aquilo que nós vivenciamos e conhecemos há tanto tempo? Eles não foram discriminados, não sofreram preconceito e agora se aproximam de nós como se pudessem expressar, com legitimidade, a nossa luta?”

Tais questionamentos remetem ao que McLaren (1997, p. 120) considera como “multiculturalismo de esquerda” e trata a diferença como uma “essência”, na qual o político é quase sempre reduzido ao pessoal no qual a teoria é dispensada em favor da identidade pessoal e cultural próprias de uma pessoa. No entanto, é válido ressaltar que essas falas não foram a maioria e estavam presentes em diversos tempos e espaços nos quais estive, mas, contrariando as mesmas, fui muito bem acolhida por representantes do movimento negro e pelos sujeitos que me cederam as suas vozes.

Isso me fez resgatar o que desenvolvi no segundo capítulo deste estudo, referente à(s) identidade(s) negra(s), onde argumentei em favor de processos identitários híbridos, dinâmicos, provisórios e capazes de abrigar uma diversidade de marcadores identitários que,



coletivamente, compõem as identidades. Compartilho com Bauman (2005) quando escreve que em nossa época “líquida e moderna [...] tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis [...] (2005, p. 17)”. É sob este viés que componho a minha identidade enquanto pesquisadora branca formada por uma multiplicidade de elementos identitários que se hibridizam a cada momento. Estão presentes neste processo as marcas firmadas por minha trajetória profissional enquanto alfabetizadora de jovens e adultos de zona rural, como por minha trajetória enquanto pesquisadora no Curso Mestrado em Educação sob o foco da formação de educadores de pessoas jovens e adultos em uma perspectiva multiculturalmente crítica (ARBACHE, 2001) e agora, com o olhar ético aguçado para compreender e contribuir para a concretização das políticas afirmativas para afrodescendentes no ensino superior brasileiro.

Este percurso é traçado pela importância destinada aos processos de educação a esses sujeitos, que marginalizados do sistema educacional lutam para demarcar seu espaço e seu sucesso nesse difícil caminho. Outro marcador importante se instala no viés teórico que venho acolhendo ao longo de minha formação enquanto pesquisadora, um viés voltado para uma percepção crítica da educação brasileira, capaz de acolher e compreender as diferenças culturais e identitárias derivadas de nossa sociedade, uma percepção de que educação, conhecimento e poder estão intimamente relacionados, em que uma cultura dominante busca reafirmar continuamente seu espaço, em detrimento de grupos excluídos e esquecidos pelos bancos escolares. Ancorada nestas considerações, venho acolhendo as vertentes teóricas do Multiculturalismo Crítico e dos Estudos Culturais<sup>38</sup>, bem como acrescentando às mesmas, o olhar ético trazido por Enrique Dussel em sua “Ética da Libertação”, evidenciada neste estudo.

Considero que, mesmo não vivendo a discriminação na “flor da minha pele” como é o caso dos negros, tenho voltado minha atenção para aqueles excluídos, dominados dos sistemas de ensino brasileiro, ontem os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, hoje os negros e pardos da UERJ, mas também os índios, as mulheres, os homossexuais, os ciganos, os portadores de deficiência, entre outras “minorias” que são acolhidas pelas leis de reserva de vagas no ensino superior por diversas universidades em nosso país, como também são os

---

<sup>38</sup> Entre os autores que têm o “Multiculturalismo” como foco de seus estudos estão, no terreno internacional: Peter McLaren, Henry Giroux, Nestor Garcia Canclini, Stuart Hall, entre outros e, no Brasil estão Ana Canen (UFRJ) Antonio Flávio Moreira (UERJ), Alípio Casali (PUC/SP) Vera Candau (PUC/RJ), e outros.

sujeitos referenciados em políticas de ação afirmativas nos setores públicos, nos partidos políticos, nos assentos dos meios de transportes e demais espaços. A minha identidade como pesquisadora branca tem como foco a luta contra a exclusão vivida por diferentes grupos, e é este o meu ponto em comum com os negros, os negros que lutam pela reserva de cotas raciais no ensino superior. É o fechamento identitário, a sutura que faz com que a minha pesquisa “branca” possa ser amalgamada à causa negra.

Por isso, muito além do contraste da cor clara de minha pele, está a intenção de contribuir, por meio deste estudo, para a realização de projetos factíveis de libertação, que estão por vir das “comunidades de comunicação intersubjetivas das vítimas do ensino superior” de todo nosso país. É, em busca de uma utopia comum que venho realizando esta pesquisa “branca”, é pela luta contra a exclusão, a não presença significativa de negros em nossas instituições de ensino superior que se destina este estudo e que acredito também ser a luta dos negros, dos sujeitos sócio-históricos que vivenciam esta causa. É pela refutação da negação originária advinda desta pouca presença que caminho este difícil percurso. É, pela concretização do princípio universal da ética dusseliana que se justificam estas palavras, vida do sujeito ético em sua plenitude, é pela Vida dos negros no ensino superior, este é o ponto comum, o fechamento identitário.

#### **4.6 – As vozes das vítimas**

Como relata Dussel (2002, p. 416): “Deixemos, em primeiro lugar, a palavra com a própria vítima”. Para uma melhor compreensão do percurso adotado neste momento, procurei encaminhar as considerações e análises seguindo os mesmos passos do terceiro capítulo, ou seja, foram abordados os aqui os seis momentos da “Ética da Libertação”, buscando traçar o percurso ético de Dussel ao percurso vivido, desde a denúncia da ausência ou da pouca presença dos afrodescendentes no ensino superior no Rio de Janeiro, até o cotidiano das “vítimas” no contexto da UERJ.

É oportuno esclarecer que nesta pesquisa considero como sendo os momentos fundamentais da “Ética da Libertação” de Dussel (2002), ou seja, o momento ético-material, o momento moral-formal, e o momento factível-ético relacionados ao primeiro movimento para a aprovação da Lei de Cotas Raciais n. 3.708 de 09 de novembro de 2001, desde a denúncia da negação originária, até a aprovação da referida lei, sendo assim, traçado um primeiro ciclo da Ética dusseliana.

O segundo movimento está relacionado aos momentos seguintes traçados por Dussel: momento ético-crítico, momento moral-formal anti-hegemônico e factibilidade crítica, sendo esses referidos à implantação das cotas raciais na UERJ via Vestibular 2003, até a efetivação de projetos éticos factíveis para a libertação das “vítimas” nessa Instituição completando, dessa maneira, um segundo ciclo da Ética da Libertação. As análises procuram evidenciar este traçado ético, entre o contexto da UERJ/2003 e o arcabouço teórico delineado por Dussel (2002). Prestigio, então, as vozes das “vítimas”<sup>39</sup>.

#### **4.6.1 - Momento ético-material**

O primeiro momento da ética dusseliana remete à razão prático-material para estabelecer o critério de verdade, o princípio ético-material universal, a partir de um juízo de fato e de um enunciado normativo com relação à vida do sujeito ético. Esta razão está vinculada ao princípio da obrigação de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana de cada sujeito ético.

No capítulo anterior, Dussel (2002) registra como critério de verdade prática as mediações adequadas para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida do sujeito humano em comunidade. A materialidade da vida humana como critério de verdade. O autor ressalta que é em função das vítimas que se necessita esclarecer o aspecto material da ética para fundá-la e poder, a partir dela, dar o passo crítico e justificar a luta por sua libertação. A razão ético-originária está inserida nesse momento e abre caminho para olhar o Outro com interesse ético, de reconhecimento do outro como sujeito ético, igual na comunidade de vida.

Identifico como sendo o primeiro passo a discussão traçada em torno da denúncia da ausência ou da pouca presença de afrodescendentes no ensino superior brasileiro, especialmente nas universidades públicas e nos cursos de maiores prestígios acadêmicos, como Medicina, Direito, Engenharia, entre outros. Isto é detalhado no segundo capítulo, no qual Telles (2003) e Hanchard (2001) comentam, por meio de um percurso histórico e comparativo a situação dos negros no Brasil, particularmente no Rio de Janeiro. Estes autores trazem à tona o conhecimento concreto dessa realidade com um olhar aguçado para as questões voltadas para a desigualdade racial, o mito da democracia racial e suas contradições, a mobilidade social do negro, bem como a evolução do movimento negro e a concretização das políticas de ação afirmativas voltadas para esses sujeitos.

---

<sup>39</sup> Vale ressaltar que somente nos extratos decorrentes dos estudantes cotistas de mesmo curso de graduação foram inseridas letras para uma melhor identificação no decorrer da leitura.

O foco deste estudo está na ausência ou na pouca presença dos afrodescendentes no ensino superior brasileiro. Essa ausência está ancorada em um processo histórico (informado no capítulo 2) no qual o negro tem como marco de seu papel na sociedade brasileira como escravo, apropriado pelo senhor branco, em uma condição servil. Mesmo considerando o trajeto histórico após a abolição da escravatura, a república, o processo de urbanização e industrialização e o desenvolvimento capitalista, poucos são os negros que romperam com a barreira do trabalho subalterno e proletário para alcançarem carreiras com nível superior em nosso país.

Henriques (2002) também aponta para a posição de subalternidade ocupada pelos negros em nossa sociedade decorrente das desigualdades existentes entre brancos e negros nos mais diferentes setores da vida como renda, trabalho, saúde, habitação entre outros aspectos. Hanchard (2001) comenta que este padrão tradicional de emprego está impregnado de uma lógica de preconceito e exclusão racial e social. Ortiz (2003) aborda a respeito das previsões racistas nas primeiras décadas do século XX sobre a inferioridade do negro e do mulato prescritos por teóricos daquela época, os chamados “eugenistas”, os quais defendiam uma política de “branqueamento” do povo brasileiro, sendo este um dos efeitos desse movimento foi à política de incentivo à imigração européia para substituir os ex-escravos negros. Desta forma, os negros foram sendo colocados dentro de um processo de inferiorização circular, tanto econômico quanto social. O Coordenador do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR) tece a seguinte consideração a respeito do assunto:

*Eu acho que é inerente, imanente ao padrão de relações raciais em nossa sociedade, que é padrão que reconhece a existência do racismo e da discriminação racial. Mas não reconhece os lugares, nem os agentes dessa discriminação racial e reluta em reconhecer que é um fato fundante, presente na estrutura social. O racismo é elemento central da definição da estrutura social desigual que a gente tem. É a, que os economistas vêm deitando e rolando em cima dos dados que mostram a manutenção das desigualdades raciais (Entrevista realizada com o Professor Renato Emerson Coordenador do PPCOR/UERJ, 30/05/2003).*

Telles (2003) afirma que os cidadãos brancos compõem a imensa maioria das classes média e alta, enquanto os negros e pardos se encontram entre os pobres de modo desproporcional. Para o autor, a educação está no cerne da desigualdade racial, como também, nas desigualdades de renda, sendo responsável pela grande parte das diferenças relativas à mobilidade entre brancos e negros. Estes estudos evidenciam uma diferença na educação, uma vez que os trabalhadores são remunerados de acordo com a sua ocupação e

conhecimento e, um nível mais elevado de educação, significa uma renda maior e quanto a isto Henriques afirma que:

*A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. Como vimos, apesar da melhoria nos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações (2002, p. 93).*

Estas disparidades entre grupos raciais étnicos, branco e afrodescendentes, podem ser evidenciadas no contexto da UERJ, conforme comenta o Ex-sub-Reitor de Graduação:

*[...] os pobres e negros eles estavam e estão na UERJ. Só que eles estão numa fração pequena no corpo discente e se você observar também, os professores da Universidade são poucos os professores negros, são muito poucos os negros. Você praticamente identifica pelo nome, pelo curso que atuam, isso significa que a sociedade brasileira é excludente em relação ao negro. Não só no que se refere à Universidade, mas em relação aos cargos de mando no país, em relação aos senadores, aos governadores de Estado, em relação aos generais e almirantes, aos desembargadores, enfim ela é excludente. E, a exclusão ela começa mas ela se afirma também na posse do saber e a Universidade é uma instituição que permite isso, permite a nós todos nos capacitarmos a conhecer, mais e melhor, e podermos com esses nossos conhecimentos ocuparmos postos, determinados cargos na sociedade (Entrevista realizada com o ex-Sub-Reitor de Graduação da UERJ – Professor Isac Vasconcellos – 30/05/2003).*

Nesse sistema de exclusão está o ensino superior brasileiro que aumenta, consideravelmente, a distância racial no ingresso do mesmo. Nas últimas três décadas, os brancos foram os maiores beneficiados e de forma desproporcional, ingressaram no ensino superior, especialmente nas universidades públicas e em cursos de maiores prestígio social fazendo, com isso, circular o vínculo perverso entre raça e renda, como demonstra Petrucelli<sup>40</sup>:

*As informações do Censo Demográfico de 2000, aqui analisadas, mostram que da população de 18 anos ou mais de idade (aproximadamente 109 milhões de pessoas), 81,4% tinham concluído o nível médio de estudo e que entre os que o tinham concluído, menos de 15% (3 milhões de pessoas) freqüentavam o ensino superior. Entre estas, destaca-se o fato de que quase 79% se identificam como branca (2004, p. 07).*

A raça enquanto fator de exclusão social, cria uma estrutura de classe, na qual os negros estão em um nível mais baixo. Telles (2003, p. 199) demonstra que os 7% dos mais ricos da população representam 27% dos universitários. O argumento do autor instala-se no fato de que a desigualdade racial na classe média pode ser considerada devido a crescente

<sup>40</sup> O estudo de Petrucelli (2004, p. 13) utiliza o termo *raça* em seu texto, bem como traça a seguinte categorização: branca, preta, amarela, parda, indígena.

diferença racial no acesso ao ensino superior. Isto faz dos afrodescendentes o grupo mais sub-representado frente aos que possuem ensino superior. Guimarães (2002) evidencia a presença de uma elite branca privilegiada inserida nas instituições de ensino superior.

Reafirmo que a ausência dos afrodescendentes no ensino superior brasileiro pode ser considerada como o critério de verdade prática referido por Dussel (2002), pois se trata de um fator de “mediação”, diretamente relacionado à produção, reprodução e desenvolvimento da vida do sujeito ético em comunidade. A ausência ou a pouca presença dos afrodescendentes no interior da UERJ é comentada da seguinte maneira:

*[...] será que as oportunidades são iguais para todos nesse país? Logicamente todos tinham acesso à universidade, mas será que não havia uma filtragem ao longo desses anos pela educação básica? Será que para uns a possibilidade de ingresso nas melhores universidades está facultado e para outros é impeditivo? E eu acho que o resultado se nós fizermos essas questões nós vamos ver que é isso mesmo que acontece. A sociedade é excludente, há uma filtragem, poucos são os negros que têm acesso às melhores universidades, como a PUC, a UNESP, a USP, a UFMG, a UERJ, a UFRJ e, quando tem acesso é a determinados cursos e não a todos. (Entrevista realizada com o ex-Sub-Reitor de Graduação da UERJ – Professor Isac Vasconcellos – 30/05/2003).*

A ausência ou a pouca presença desses sujeitos no ensino superior fere o princípio de produção, reprodução e desenvolvimento da vida do sujeito concreto. Com isso se remete à razão prática-material e a ético-originária, que nos abre para o Outro com reconhecimento ético. Como escreve Dussel (2002), é em função das vítimas que se faz necessário esclarecer o aspecto material da ética, para fundá-la e poder, a partir dela, dar o passo crítico e justificar a sua libertação.

Coadunando com o que foi exposto anteriormente, as falas dos estudantes cotistas indicam, com maior evidência, como esta ausência ou pouca presença dos afrodescendentes no ensino superior reflete na vida humana das mesmas, conforme relata Dussel (2002, p. 632), a vida humana como modo de realidade, a vida concreta, como é explicitado em seguida:

*Infelizmente para nós que somos negros temos uma renda inferior, justamente isso nos dificulta a ter acesso. Isto porque quem tem acesso aos melhores cursos preparatórios são as pessoas que conseguiram ingressar na universidade. Isto não tem a ver com a capacidade intelectual e, sim, com condições financeiras. (Estudante (b) do Curso de Direito – 1º período – Manhã/Tarde – Maracanã – 27/01/2004).*

*[...] o negro por ser justamente o pobre é muito distinto do que a base de educação da classe privilegiada, onde o negro não se enquadra. Então, isso faz uma diferença enorme no vestibular quando você avalia de forma objetiva. (Estudante (a) do Curso de Direito – 5º período – Noite – Maracanã- 19/04/2005).*

*Eu acho que é o fato da maioria dos pobres serem negros e a maioria dos negros estão nessa condição, não conseguem entrar na universidade. (Estudante do Curso de Artes – 3º período – Noite – Maracanã -12/05/2004).*

Estes extratos revelam a aliança estabelecida entre raça e desigualdade social. O círculo de exclusão se fortalece, na medida em que os afrodesencendentes são inviabilizados ao acesso ao ensino superior por questões financeiras e sociais. Petruccelli (2004, p. 19) relata que o ensino médio participa desse processo de exclusão fazendo uma “triagem seletiva nos moldes da discriminação sócio racial que ocorre no Brasil” e ressalta que, somente um em cada cinco pessoas com mais de 17 anos de idade consegue concluir o ensino médio.

Um outro aspecto encontrado nas falas dos estudantes está relacionado ao reconhecimento do Outro como sujeito ético, o Outro vitimado, necessitado, excluído de um determinado sistema de eticidade e, como escreve Dussel (2002), este momento da razão ético originária é recorrente nos seguintes extratos:

*O negro já foi tão discriminado durante tanto tempo. Eu li um texto muito interessante na revista da FAPERJ- Fundação de Apoio a Pesquisa do Rio de Janeiro -que dizia que a partir do momento que você delimita o negro como escravo você também delimita o lugar dele na sociedade. Acho que isto explica tudo. O problema não é apenas social, o problema é racial. Acima de tudo o problema é racial. (Estudante do Curso de Geografia – 3º período – Integral – Maracanã -28/04/2004).*

*Porque você vê que a maioria dos estudantes que entram nas universidades públicas tem poder aquisitivo para pagar uma universidade particular, e sempre tiveram em bons cursos, sempre tiveram várias oportunidades. Então, a gente quer que o país democratize o acesso a um ensino de qualidade, a um emprego de qualidade, enfim para que os marginalizados tenham alcance social desejável. (Estudante (f) do Curso de História – 3º período – Manhã – Maracanã -12/05/2004).*

*Porque acho que ouvimos falar que a universidade branca é só para gente branca. Nada contra, mas eu acho que ela deve ser para todos, deveria ter diversidade das raças, mas não tem. (Estudante (g) do Curso de Pedagogia – 1º período – Tarde – FEBF -17/02/2004).*

*Eu acho que eles têm uma dívida histórica para com os negros. (Estudante do Curso de Serviço Social – 2º período – Noite – Maracanã -22/01/2004).*

A fala desses estudantes remete à experiência ética pelo Outro, o pressuposto do face-a-face da exterioridade. Para Dussel (2002) é pela exposição da negação da vida humana, de sua corporalidade, de sua materialidade que parte toda a crítica, ou seja, considerar em profundidade o critério crítico material e a causa da impossibilidade da produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana, e isso pode ser visualizado, também no extrato abaixo:

*Eu acho bastante ético, até porque tudo que tem a ver com seu próximo, de certa forma é ética. [...] A ética é só um valor que você tem e transmite para o seu próximo* (Estudante (a) do Curso de Filosofia – 2º período – Manhã – Maracanã -26/10/2003).

Perante a negatividade dos afrodescendentes, o sistema de ensino superior brasileiro faz-se necessário exercer a crítica opondo-se ao mesmo. Como revela Petruccelli (2004), essa ausência ou pouca presença dos afrodescendentes neste sistema de ensino, se torna mais visível quando informada por números, pois os mesmos traçam a real e concreta desproporcionalidade racial neste nível de ensino:

*É necessário alertar para o fato de que se continuar à proporcionalidade de representação racial o nível superior como tem até agora – 1 estudante negro em cada 5 estudantes que freqüentam a universidade, no total de menos de 1 milhão e meio de ingressos por ano nas universidades públicas e privadas, mais de 1 milhão de jovens negros com nível médio concluído, entre 18 a 24 anos continuou a serem excluídos do ensino superior no país* (2004, p. 22).

Diante desse pensamento, torna-se clara a pouca presença dos afrodescendentes no ensino superior corroborando-se a negação originária assumida como hipótese. Nesse caso, é criticável o que não essa situação de exclusão dos afrodescendentes no ensino superior. Dussel (2002, p. 373) escreve que por meio da afirmação da vida que se pode fundamentar a não aceitação da impossibilidade de reproduzir a mesma. Assim, se deve escrever a crítica opondo-se ao ato, sistema ou instituição responsável por essa negação. Dentro dessa perspectiva ocorre a passagem para um segundo momento da ética dusseliana, no qual consta o aspecto formal, a aplicação, a mediação e a subsunção do momento material.

#### **4.6.2 - Momento moral-formal**

Este é o momento da procedimentalidade, da moral-formal, da validade moral intersubjetiva e comunitária. É o âmbito do exercício da razão discursiva referente a enunciados normativos com pretensão de validade universal. A validade é vista como consensualidade, na qual o argumento é aceito e produz acordos situando-se na instância do critério de intersubjetividade. Dussel (2002) argumenta que o critério de validade moral intersubjetiva deve estar articulado com o critério de verdade prática que, neste estudo, se refere à ausência ou a pouca presença dos afrodescendentes no sistema de ensino superior brasileiro visto no momento anterior.

O princípio moral de validade universal abre caminho para unir o conteúdo ético a partir de sua procedimentalidade formal consensual em um sistema de eticidade (ensino superior brasileiro). É por meio do reconhecimento da imperfeição desse sistema excludente



que se torna inevitável à presença das vítimas e, por isso, a crítica é necessária. O Outro reconhecido como vítima de um determinado sistema coloca em questão crítica o sistema e, nesse momento, estaria localizada a possibilidade de conhecer a negação originária sofrida pela vítima.

A razão discursiva estabelece o critério de validade, um tipo de racionalidade ética que constitui a argumentação e assume pretensão de validade a partir da comunidade de comunicação que se forma a partir da simetria dos afetados. A partir dessa razão discursiva é possível projetar a realização de uma utopia de libertação histórica possível.

Os afrodescendentes brasileiros, particularmente os residentes nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, acreditaram nessa utopia possível. Como foi relatado no segundo capítulo deste estudo, o movimento negro se fez presente no cenário brasileiro, primeiramente, relacionado às questões religiosas, folclóricas, exóticas da raça negra inseridos nas chamadas associações tradicionais. O movimento negro foi se modificando no decorrer da história do nosso país e passou a assumir com maior vigor a causa dos afrodescendentes a partir de 1990, onde se podem relacionar as ações do movimento negro com as políticas governamentais, com as ONGS, bem como a agenda de organismos internacionais bastante evidenciadas por ocasião da Conferência de Durban em 2001.

O movimento negro brasileiro contribuiu sobremaneira para expor a vulnerabilidade do povo afrodescendente na sociedade brasileira, com isso lutando para “desmistificar o mito da democracia racial”, criado por Gilberto Freyre e solidificado com vistas a encobrir o que Telles (2003) chama de “racismo à brasileira”.

Os integrantes desse movimento foram inseridos, ao longo do tempo, na vida política do país e contribuíram para trazer maior transparência quanto às relações raciais em nossa sociedade e, também, para que as Leis brasileiras fossem revistas, ou mesmo criadas, para que os afrodescendentes pudessem ser beneficiados pelas mesmas, cumprindo aqui, o que Dussel (2002, p. 554) considera como sendo a criação dos chamados “direitos emergentes”, pela transformação de normas, ações e sistemas de eticidade.

Valentin (2005) confirma a atuação expressiva do movimento negro em prol da concretização dos direitos emergentes, particularmente para a efetivação das políticas de ação afirmativa para os afrodescendentes no ensino superior. Segundo a autora:

*Foram necessárias décadas de luta empreendida pelo Movimento Negro e seus aliados e significativas pressões internacionais, para que o tema das ações afirmativas, oferecidas à população afrodescendente, entrasse definitivamente na pauta de discussões da sociedade brasileira como um possível caminho que vise reparar a desigualdade social dos negros, promovendo sua igualação, com distribuição de recursos e bens sociais (p. 23).*

O movimento negro do Rio de Janeiro e de São Paulo teve, na década de 1990, dois expoentes significativos que demarcaram a exterioridade negativa dos afrodescendentes perante o sistema de ensino superior: o PVNC e o EDUCAFRO, como registrado no segundo capítulo. Inseridos no debate contemporâneo, os integrantes desses movimentos alavacaram a luta contra o corte racial no ensino superior brasileiro favorecendo uma discussão intensiva e decisiva para a mudança e a transformação desse cenário.

Dentre as ações do movimento negro na década de 1990 estavam a criação e a afirmação de cursos pré-vestibulares para estudantes negros e carentes na Baixada Fluminense, bem como o requerimento de bolsas de estudo para alunos negros e carentes pela EDUCAFRO junto às instituições privadas de ensino superior no país, como é o caso da PUC/SP e PUC/RJ. Essas medidas estavam situadas no cerne do seguinte argumento: a desigualdade educacional no Brasil possuía uma variante racial e voltava-se para a necessidade de empreender ações para reverter este argumento.

Não por acaso, considero o movimento negro como sendo integrante significativo do momento moral-formal, sendo este constituído de uma comunidade de comunicação dos afetados, onde ocorre à crítica à negação originária e ao sistema que oprime, exclui e vitimiza e, a partir dessa exterioridade buscam-se novos acordos e consensos, por meio do critério de intersubjetividade em prol a liberdade das vítimas. É nessa instância que a razão discursiva argumentativa estabelece o novo critério de validade. Considero que o movimento negro cumpre estes aspectos, na medida em que argumenta e justifica a existência da negação originária, ou seja, a ausência ou a pouca presença dos afrodescendentes no ensino superior e estabelece por meio da simetria de seus participantes, novos acordos válidos para reverter esta negação, como informa o extrato a seguir:

*O escopo da EDUCAFRO é batalhar pelo ingresso de afrodescendentes e carentes no ensino superior. Existem outros objetivos que ficam perto desse conjunto.[...] Começaram a entender que o vestibular precisava ser mudado, precisava ser modificado de maneira efetiva, porque ele excluía muitos alunos não servia para medir nada, era uma peneira étnica, ou seja, os mais pobres e os afrodescendentes. A partir dessa constatação o movimento começou a se organizar e entramos em uma ação no Ministério Público – uma representação no Ministério Público – informando ao Ministério Público esse problema de que alunos afrodescendentes e de rede pública eram excluídos da universidade. No entanto, eram a maioria dos estudantes que terminavam o ensino médio no Estado, e isso era um absurdo por que pouquíssimo desses estudantes conseguia entrar para a UERJ (Entrevista realizada com o Advogado da EDUCAFRO Dr. Renato Ferreira - Sede da EDUCAFRO/Rio de Janeiro, 23/09/2004).*

Como pode ser percebida a agenda do movimento negro partiu da denúncia, da crítica ao sistema de ensino superior para validar um novo consenso ético que pudesse considerar a vida dos afrodescendentes neste espaço. Mesmo com agendas e agências e temporalidades distintas, o movimento negro, visto aqui não como um bloco homogêneo, mas constituído de uma heterogeneidade de diretrizes, conseguiu se instalar no Rio de Janeiro como uma comunidade de comunicação privilegiada na luta anti-racismo e na promoção dos afrodescendentes no ensino superior, sendo este ponto fortalecido na fala abaixo:

*No Rio de Janeiro é um movimento em prol de políticas de ação afirmativas. Este movimento era liderado pelos pré-vestibulares comunitários que culminou em ações na justiça querendo isenções de taxas de vestibular. Tão importante o quanto garantir a entrada do aluno na universidade, era garantir que o aluno fizesse o vestibular, isto porque o aluno carente não podia fazer nem o vestibular, era eliminado antes, antes de fazer a prova, isso porque ele não conseguia a isenção da taxa. Várias ações foram necessárias, até que a universidade pública, especificamente a UERJ, começou a fazer de modo mais qualificado e isso resolveu bastante esta questão. Muita gente pobre começou a participar do processo, isto porque muita gente perdia, principalmente o pessoal dos pré-vestibulares carentes. Depois dessas ações na justiça, mandatos de segurança e a imprensa cobrindo os movimentos negros e o EDUCAFRO também começaram a ver que não era só a garantia do aluno prestar o vestibular, havia também que lutar para que mais alunos conseguissem entrar para a universidade (Entrevista realizada com o Advogado da EDUCAFRO Dr. Renato Ferreira - Sede da EDUCAFRO/Rio de Janeiro, 23/09/2004).*

Outra ação foi o processo junto ao Ministério Público no intuito de oficiar a UERJ e o Governo do Estado do Rio de Janeiro, então governado por Antony Garotinho, a respeito da não inclusão dos afrodescendentes e estudantes carentes em seus quadros discentes, como é relatado a seguir:

*Compramos essa briga com a UERJ e o Ministério Público também comprou a briga e começou a oficiar a UERJ e ao Governo de Estado Desse procedimento do Ministério Público viria uma Ação Civil Pública para que a Universidade e o Governo do Estado criassem alguma maneira de reserva que garantissem aos estudantes o ingresso na Universidade, então foi aí que nasceu essa questão. Não foi*

*o Garotinho, começou com esse processo vindo do Ministério Público. Com a pressão do Ministério Público para com as autoridades a Universidade e o Governo do Estado começaram a se mover nesse sentido. De tanto o Ministério Público pressionar, porque nós pressionávamos o Ministério Público, outras entidades também aderiram, o movimento estudantil, alguns partidos de esquerda também que tinham muito lobby na Assembléia Legislativa e, acabou culminando na primeira Lei de reservas de vagas de 50% para estudantes da rede pública (Entrevista realizada com o Advogado da EDUCAFRO Dr. Renato Ferreira - Sede da EDUCAFRO/Rio de Janeiro, 23/09/2004).*

A fala acima evidenciou a não validade do sistema de ensino superior no Estado do Rio de Janeiro, que passa a ser julgado pelo movimento negro como um sistema que nega, que exclui. Como escreve Dussel (2002), o sistema vigente antes visto como natural e legítimo aparece diante de uma consciência crítico-ética transfigurado em um sistema negativo. O reconhecimento da imperfeição do sistema existente é fonte de toda a crítica. Esses pontos fortes indicam a predominância da atuação do movimento negro na luta de libertação das “vítimas” do ensino superior brasileiros, algumas delas que hoje estão inseridas na UERJ participaram dessas discussões junto ao movimento negro e o reconhecem como uma comunidade de comunicação legítima, em prol da causa dos afrodescendentes no ensino superior no país, como demonstram os extratos a seguir:

*Eu já participei sim de algumas discussões sobre a implantação de reserva de vagas, foi no pré-vestibular. Até no próprio movimento social e pelo movimento negro e algumas ONGS ligadas aos direitos humanos que também ingressaram nessa luta. Eu comecei a participar para entender o que eu estava fazendo aqui. Eu acho que o fato de eu estar aqui hoje é porque eu venci muitas barreiras, é uma coisa histórica, porque o espaço acadêmico não foi criado para qualquer um. Ele foi criado para uma cabeça pensante desse país, que não inclui pobres, negros e exclui a maior parte da população brasileira (Estudante (b) do Curso de Direito – 1º período – Manhã – Maracanã -27/01/2004).*

*Já, no pré-vestibular que eu participei na UFRJ. Eu fiz pré-vestibular por dois anos para conseguir passar neste vestibular aqui da UERJ. Era uma discussão em torno da necessidade de se fazer alguma coisa para diminuir a desigualdade social, teve também, a questão da raça, da etnia, da qualidade do ensino entre escolas públicas e privadas (Estudante (c) do Curso de Direito– 1º período – Manhã – Maracanã - 27/01/2004).*

*Foi no meu bairro, em um curso que eu compareci.[...] Tem um curso PVNC em Vigário Geral onde eu moro. (Estudante (b) do Curso de Engenharia Elétrica– 1º período – Noite– Maracanã -26/10/2003).*

*Eu participei desde o começo em ONGS negras, em outras escolas. Além de eu ser um beneficiário, eu fui muito militante. Isto porque eu considerava que seria muito mais que eu conseguir entrar na universidade, era a minha entrada e a de muitas outras pessoas que, de repente, poderiam não ter a mesma oportunidade que eu tive (Estudante (a) do Curso de Filosofia– 2º período – Manhã– Maracanã -26/10/2003).*

Esses e muitos outros extratos, podem demarcar a presença e o engajamento dos estudantes cotistas, com projetos de libertação dos afrodescendentes no ensino superior. Mesmo não sendo a totalidade presente nas entrevistas realizadas, essas falas indicam com relevância, o compromisso no re-conhecimento do Outro em sua situação de vitimação, bem como indicam um caminho de res-ponsabilidade ética para com os mesmos.

Dussel (2002, p. 375) expõe que esse reconhecimento do Outro como vítima, como sujeito negado de um determinado sistema vigente, torna-se um referencial para a crítica.

No próximo momento, o factível-ético será possível identificar a efetivação do acordo elaborado pelos movimentos negros do Rio de Janeiro em prol a libertação das vítimas do ensino superior no Estado do Rio de Janeiro.

#### **4.6.3 - Momento factível-ético**

Para Dussel (2002), este é o momento ético procedimental da factibilidade realizadora. É o momento de aplicação operada pelo ato e trata-se da possibilidade, ou não, de uma ação moral conforme as condições materiais naturais para a sua efetivação. Nessa instância se encontram o critério e o princípio ético de factibilidade. O critério de factibilidade é o último momento para a realização do objeto prático. Também estão situadas a razão estratégico-hermenêutica e a razão teórica-instrumental ocupando-se dos meios-fins da ação humana. É o âmbito no qual se realiza um melhor manejo das mediações para a realização do factível possível. Este é demarcado pelos princípios material e formal e realizado com factibilidade ética em prol do ato bom.

Neste estudo, o “ato bom” (DUSSEL, 2002, p. 282) foi discutido pelo movimento negro do Rio de Janeiro como sendo a garantia, via legislação, de um novo mecanismo para viabilizar o acesso de afrodescendentes às universidades do referido Estado. Isso foi traduzido pela luta e a aprovação da Lei de Reserva de vagas para estudantes autodeclarados negros ou pardos de 2001, Lei Estadual n. 3.708 de 09 de novembro de 2001.

Como exposto no segundo capítulo, a EDUCAFRO se mobilizou no sentido de pressionar o Estado do Rio de Janeiro para a implantação das cotas raciais, sendo este diálogo iniciado desde 1999, com a então Vice-Governadora Benedita da Silva, requerendo esta implantação por meio do poder executivo. No entanto, não ocorreu uma demarcação positiva deste setor e a EDUCAFRO recorreu ao Ministério Público, intimando a UERJ e o Governo do Estado a se posicionarem sobre o assunto.

No caso da UERJ, a resposta não foi satisfatória e o Governo do Estado não esperou a decisão do Ministério Público, enviando à Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) um projeto de Lei implantando as cotas, como relata o Professor Renato Emerson: “Na verdade esse projeto nasce do trabalho dos pré-vestibulares para negros e carentes” (Entrevista realizada com o Professor Renato Emerson, Coordenador do Programa Políticas da Cor PPCOR/UERJ, 30/05/2003).

Dessa maneira se pode notar a ausência da UERJ neste debate. O fato do projeto para reserva de vagas para afrodescendentes nas Universidades Estaduais do Rio de Janeiro não ter sido “manejado” pela comunidade acadêmica da UERJ trouxe maiores questionamentos quanto à sua implementação em seu interior. Primeiramente, em torno da Lei n. 3.524 de 28 de dezembro de 2000 referente à reserva de 50% de vagas para estudantes da rede pública de ensino do Estado e, em seguida, a Lei n. 3.708 de 09 de novembro de 2001 reservando 40% das vagas para estudantes auto-declarados negros ou pardos, como comenta o ex-sub-reitor de Graduação da UERJ:

*Esse fato que chegou ao nosso conhecimento no ano 2000, em meados do ano 2000. O Governo Garotinho encaminhou a ALERJ um projeto de Lei que proponha 50% das vagas destinadas a todos os cursos da UERJ, em todos os turnos. Portanto, todas as carreiras seriam contempladas nessa relação. É um percentual de 50% dessas vagas destinadas a estudantes da escola pública que tivessem feito sua educação básica, integralmente, na rede pública. Bem, nós tomamos conhecimento disso já estava na ALERJ. A direção da ALERJ solicitou a Universidade que se pronunciasse sobre isso e, isso como tudo que acontece em relação à graduação, caiu aqui nesta mesa. A reitora solicitou que nós pronunciássemos sobre isso.[...] em seguida foi sancionado pelo Governo do Estado. Isso durou tempo muito exíguo não houve uma maturação dessa questão, não houve tempo útil para uma análise mais aprofundada em toda Universidade, mas ela se pronunciou absolutamente contrária a essa posição, então, assim começa essa história das cotas na UERJ. (Entrevista realizada com o ex-Sub-Reitor de Graduação da UERJ – Professor Isac Vasconcellos – 30/05/2003).*

A respeito da Lei para reserva de vagas para estudantes autodeclarados negros ou pardos o ex- Sub-Reitor comenta em seguida:

*Pois bem, logo a seguir surgiu uma segunda lei, que foi uma lei que apoiava os afrodescendentes, no ano seguinte 2001. Um projeto de um deputado estadual, deputado que não se candidatou nessa próxima eleição, portanto ele não participa da ALERJ agora, nessa Constituição atual na Câmara. Ele apresentou, eu diria de forma açodada, no mínimo é o que eu posso dizer, sem uma consulta aos movimentos negros organizados, sem uma consulta à própria Universidade. Ele apresentou o projeto de Lei, que era um Projeto muito simples, em que destinava 40% das vagas aos afrodescendentes. [...] É bom frisar, ainda, que o movimento negro sempre se mostrou melhor organizado e com uma posição bem mais equacionada, estudada pelas discussões que eles vêm levando já há bastante tempo, enquanto que os defensores da escola pública estavam num patamar mais singelo de análise da questão.*

*Essa Lei também foi colocada em plenário, o colegiado da ALERJ aprovou com uma abstenção, todos os outros votos favoráveis e foi, mais uma vez, sancionada pelo Governador do Estado. (Entrevista realizada com o ex-Sub-Reitor de Graduação da UERJ – Professor Isac Vasconcellos – 30/05/2003).*

Confirmando os extratos acima a atual sub-reitora de Graduação comenta o seguinte:

*A vinda desses estudantes se deu por meio de uma legislação externa da Universidade. Nesse sentido houve um clamor muito grande por conta de a autonomia estar sendo desrespeitada. No entanto, a nossa Instituição sempre teve uma história muito marcadamente comprometida com a questão do enfrentamento das desigualdades sociais. Eu acho que apesar de ser vinda dessa forma, a comunidade acadêmica compreendeu a necessidade de uma ação nesse sentido e de modo geral essa é uma coisa que está posta e não tem maiores entraves e não é algo fruto de nenhum tipo de questionamento. (Entrevista realizada com a Sub-reitora de Graduação da UERJ Professora Raquel Villardis em 06/06/2005 – UERJ/Maracanã).*

Dussel (2002) comenta que este é o momento da factibilidade realizadora, é o momento da aplicação do “objeto” prático, como é caso a aplicação das cotas raciais na UERJ. A sub-reitora se referiu a uma questão importante levantada durante o processo de discussão das referidas Leis, cujo argumento centrava-se de que as mesmas feriam a autonomia universitária, uma vez que não foi discutido pela comunidade acadêmica da UERJ com maior consistência, como confirmou a então Diretora da Faculdade (X) UERJ Maracanã:

*Olha, a política de cotas na UERJ ela foi implementada, pela primeira vez, esse ano. Ela surgiu de duas Leis, uma em cima da outra. Duas Leis que foram passadas pela assembleia legislativa. A princípio elas não foram discutidas internamente, não foi uma opção da universidade, ninguém nem falava nem discutia sobre isso, então não foi uma opção da Universidade, foi uma coisa eleitoreira mesmo e que foi aprovada.[...] O primeiro impacto, foi muito ruim na universidade, até por sido uma coisa imposta e a grande preocupação nossa não é nem democratizar a universidade, o problema é ficar na universidade. (Entrevista realizada com a Diretora da Faculdade (X) UERJ/ Maracanã – 22/05/2003).*

Este pensamento é reafirmado pela fala do Coordenador do PPCOR, que comenta a respeito da questão da autonomia universitária como foco de discussão em torno das cotas:

*Aqui na UERJ essa implementação das cotas ela tem uma particularidade que decorre da criação de uma Lei Estadual. Ela não surgir de uma discussão interna da Universidade e isso provoca muitas reações em nome da chamada autonomia universitária. Em minha opinião isso tem propriedade, entretanto, também incorre em alguns equívocos pela radicalização desse posicionamento da autonomia – autonomia universitária. A autonomia da Universidade não deve significar isolamento da Universidade em relação ao resto da sociedade.[...] Essa crítica, essa resistência, ela deveria ser um pouco mais relativizada. O que eu considero é que essa resistência é uma parte de uma outra questão, a origem dessa questão que se baseia, que se legitima através desse postulado da autonomia que foi ferida nesse processo, na verdade é uma rejeição de setores da sociedade tem em relação à questão das cotas e rejeição em relação às cotas raciais, sobretudo. (Entrevista realizada com o Professor Renato Emerson do PPCOR/UERJ, 30/05/2003).*

As declarações acima demonstram que os debates internos na UERJ se voltaram em torno da defesa da autonomia universitária, pois é fato que as leis de reserva de vagas, tanto para estudantes da rede pública, quanto para autodeclarados negros ou pardos, violaram este princípio. As resistências adentraram no Conselho Universitário Superior de Ensino e Pesquisa (CSEPE) que, reunido no dia 14 de março de 2003, apresentou a seguinte posição frente à questão da autonomia universitária:

*O CSEPE entende que a Autonomia da Universidade é um requisito essencial para o correto desenvolvimento de todas as atividades acadêmicas, inclusive fixação do número de vagas e critério dos processos seletivos. Qualquer decisão que venha a ser tomada no âmbito do poder legislativo e do poder executivo com relação ao acesso de estudantes deve ter como premissa a garantia da participação ativa da Universidade em sua formulação [...] (UERJ, 2003j, p.03, apud VALENTIN, 2005, p. 53).*

Estas resistências não foram suficientes para impedir a chegada das cotas na UERJ e indica o ex-Sub-reitor de Graduação da mesma, logo após a criação das Leis de reserva de vagas. O próprio governo do Estado criou uma Comissão para examinar a regulamentação dessas Leis e, nesse momento, a UERJ participou ativamente contando com a participação de dois docentes que atuaram nessa ocasião então entendida da seguinte maneira:

*Em linhas gerais, o que trazia a regulamentação de novo, é que especificava a criação de um conselho de acompanhamento de avaliação, das escolas de ensino médio da rede pública das escolas de ensino médio, mais precisamente, seriam quatro avaliações, uma na primeira série do ensino médio, uma na segunda, e duas na terceira. Uma no início do ano e outra quando terminasse o ensino médio. É bom frisar, que isso nunca aconteceu, ficou só no papel, é uma letra fria, por falta absolutamente de recursos. Essa comissão era constituída por representantes das duas Universidades UERJ e UENF, Secretaria de Estado de Educação, Secretaria de Ciência e Tecnologia e Inovação do Estado tinha uma representação de Estudantes era, enfim, uma comissão plural, mas ela não pode executar o trabalho porque os recursos não foram destinados a isso. (Entrevista realizada com o ex-Sub-Reitor de Graduação da UERJ – Professor Isac Vasconcellos – 30/05/2003).*

Outro relato interessante a ser mencionado é trazido pelo Advogado da EDUCAFRO, o qual aponta para a questão do processo para implantação das cotas no Vestibular/2003, bem como a posição da então Reitora Nilcéia Freire quanto a esse momento:



*Nós fomos a principal entidade que atuou para a efetivação das cotas na UERJ – desde a Lei anterior – E quando foi em determinado momento, que as cotas foram instituídas na Universidade, a reitoria era contra, não queria sancionar a Lei que reservava cotas, ou melhor dizer, não queria regulamentar, porque a Lei exigia um regulamento que deveria vir no edital do vestibular. [...] A reitoria estava convencida de que não teria tempo para implementar a Lei. Ela soltou o edital da primeira parte do vestibular sem falar da Lei e isso nos preocupou, nós achávamos que não viria. Então o Ministério Público oficiou novamente a Universidade e ela informou que qualquer coisa relativa às cotas viria no edital final. O vestibular da UERJ são dois, o primeiro eliminatório e o segundo classificatório, então seriam para o vestibular classificatório, nesse momento foi que a EDUCAFRO pegou os militantes e levou para a UERJ e se acorrentaram à grade da UERJ, ficaram acorrentados e teve a mídia toda, filmaram e colocaram o cristo negro e em cima do cristo tinha uma coroa de espinhos e na cruz estava escrito UERJ. Depois disso a reitoria da UERJ começou a se movimentar, foi muito forte esse ato, segundo a Reitora Nilcéia, nesse momento, ela me contou-me numa das reuniões que eu tive com ela. Ela era contra, mas ela teve uma reunião com o então Professor de Assistência Social que era favorável, ele foi até Secretário de Direitos Humanos do Garotinho, agora ele está atuando em Brasília na Secretaria de Direitos Humanos, ele conversou com a Nilcéia que era favorável e foi uma das primeiras pessoas que ajudou a convencer a Nilcéia que ela deveria adotar as cotas da UERJ, assim ela me disse. [...] A partir daí ela mudou totalmente. [...] Então, a partir daí, as cotas puderam ser implementadas ainda naquele ano. (Entrevista realizada com o Advogado da EDUCAFRO Dr. Renato Ferreira - Sede da EDUCAFRO/Rio de Janeiro, 23/09/2004).*

Neste primeiro momento, a reflexão a respeito da autonomia universitária passa por um viés de resistências quanto às leis das cotas. O que se nota é que o projeto factível das cotas raciais não ocorreu de modo consensual, principalmente no que se refere à UERJ. No entanto, a lei de reserva de vagas nos cursos de graduação desta Universidade foi aprovada e sancionada pelo então Governador Anthony Garotinho e implantada no processo do Vestibular/2003 (UERJ, 2003a). Este “ato bom”, derivado do projeto factível elaborado pelos movimentos negros do Rio de Janeiro, também não assumiu total consenso na perspectiva dos estudantes cotistas aqui estudados, como evidenciam os extratos abaixo:

*Eu acho que é uma forma de compensação que eles dão para as pessoas excluídas. É um tipo de “tapa buraco” por isso eu não concordo. (Estudante (a) do Curso de História– 1º período –Noite – FEBF -29/11/2003).*

*Eu concordo e discordo ao mesmo tempo. Tem uma concordância porque dentro dessas políticas há certa facilidade. Para aqueles que não têm um nível cognitivo, até por não terem acesso às coisas que outras pessoas tiveram. E essas políticas, às vezes, não deixam de ser objetos de discriminação, porque quando separa, passa a ter um vestibular para negros, mulheres e outras pessoas, não deixa de ser uma política de discriminação. (Estudante (c) do Curso de Pedagogia– 2º período –Manhã – Maracanã -27/01/2004).*

*Em parte, porque a gente entra pela cota de negros, de certa forma nós estamos prejudicando alguém que passou fora das cotas. Então, fica esta coisa de que estamos tomando a vaga de quem precisa é uma coisa muito complicada.* (Estudante (g) do Curso de Pedagogia– 1º período –Tarde – FEBF -17/02/2004).

Este é o momento da factibilidade, o qual tratou da possibilidade ou não de uma ação moral, segundo as condições materiais para a sua realização. A factibilidade ética advinda pela aprovação e implantação das cotas raciais determinou o âmbito do possível, do melhor manejo das mediações, o factível sustentável a longo prazo para que fosse viabilizada a reprodução e o crescimento da vida dos negros no ensino superior. Por isso, a maior parte dos estudantes cotistas entrevistados se posiciona de modo consciente e favorável à reserva de vagas para estudantes autodeclarados negros ou pardos, como por exemplo:

*No momento como está a situação educacional para as classes menos favorecidas eu concordo, porque eu faço parte dela. É uma Lei ética, senão tivesse ética não teria sido aprovada.* (Estudante (a) do Curso de Letras– 1º período –Tarde/Noite – FFP - 29/11/2003).

*Eu acho que as Leis são válidas. Elas estão propiciando uma entrada de negros na universidade. A consciência negra tem que estar forte e mais unida em relação a isso.* (Estudante (a) do Curso de Direito– 1º período –Manhã – Maracanã -27/01/2004).

*Eu acredito que o sistema de cotas da Universidade é uma medida de ações afirmativas. Ela visa dar acesso à universidade pública que, infelizmente para nós que somos negros e temos uma renda inferior, justamente isso dificulta o acesso. [...] Se não tivesse reserva de cotas eu não passaria no vestibular. É uma medida que visa à igualdade de oportunidades para todos nós. Se eu não tenho a mesma oportunidade que você, não é justo disputarmos no mesmo nível. Não me deram a mesma oportunidade que você, então seria injusto comigo. Obviamente você seria aprovada e eu não. Então, por igualdade na oportunidade que nos deram.* (Estudante (b) do Curso de Direito– 1º período –Manhã/Tarde – Maracanã -27/01/2004).

*Porque ela corrige uma desigualdade entre as pessoas, no caso da Universidade. Ela não é tudo, não abrange o todo da questão, mas é um caminho.* (Estudante (c) do Curso de Direito – 1º período –Manhã -27/01/2004).

Os extratos acima indicam que o projeto factível da aprovação da Lei de cotas para autodeclarados negros ou pardos, proposto e defendido pelo movimento negro, foi considerado como sendo um “ato bom” capaz de reverter à negação originária da ausência e da pouca presença de afrodescendentes no ensino superior e viabilizando o acesso dos mesmos a este nível de ensino.

Este momento encerra a primeira parte da Ética da Libertação de Dussel (2002) perpassando o movimento ético-material, o moral-formal e chegando ao factível ético. Como explicitados no terceiro capítulo, estes três momentos de fundamentação da ética dusseliana

alavanca os três momentos seguintes, agora sedimentados pelo viés crítico, sendo eles o momento ético-material crítico, momento moral-formal crítico anti-hegemônico e o momento da factibilidade-crítica. Estes momentos superam o momento anterior o qual culminou com a aprovação da Lei das cotas raciais na UERJ e na UENF considerado, aqui, como o projeto factível possível para romper com a negação originária explícita no momento ético-material.

Como relata a fala desse último estudante, este é apenas um caminho e nesse caminho há muito a se fazer. Com isso, a idéia é trazer esta segunda parte da ética de Dussel (2002) para o interior da UERJ nos anos de 2003, 2004 e 2005 e traçar o processo de chegada e a permanência desses estudantes nesse contexto. A partir desta segunda parte o ponto de partida deve ser própria vítima como indica Dussel.

#### **4.6.4 - Momento ético-material ou crítico**

Neste momento, as “vítimas” são apresentadas como críticas contra o sistema responsável pela negatividade das mesmas. Nele, são defendidos o critério e o princípio crítico-material ou ético que consiste, positivamente, na afirmação do reconhecimento da vítima como vivente que tem exigências próprias não cumpridas na reprodução da vida no referido sistema e, negativamente, o fato da impossibilidade de se reproduzir à vida da vítima que é sempre refutação material da verdade do sistema que a origina (DUSSEL, 2002, p. 372 e 353). O critério crítico-material ou ético, parte da existência real de “vítimas” aqui consideradas, os estudantes autodeclarados negros ou pardos ingressos no Vestibular/2003 (UERJ, 2003a). Esse critério situa-se no reconhecimento da existência de vítimas e depois na responsabilidade mútua do critério crítico-factível. É a existência real de vítima, ou seja, de conhecer o ser humano em sua vulnerabilidade traumática.

Conforme explicitado no terceiro capítulo é pelo re-conhecimento que se descobre uma co-responsabilidade pelo Outro como vítima e, com isso, se segue a obrigação de tomá-la a cargo diante do sistema que a negou criticando a causa dessa vitimação. A crítica parte da negação, do sofrimento das vítimas e segue para a tomada de consciência desta negatividade. É a passagem da não consciência ou da posição ingênua para uma consciência ético-crítica.

O sistema antes considerado como natural e legítimo aparece diante da consciência crítico-ética transfigurado no sistema negativo. A crítica é o começo da luta e é neste momento que a re-sponsabilidade entra em jogo como crítica e transformação das causas que originam a vítima como vítima.

Este momento incide sobre a passagem de reconhecimento ingênuo para uma responsabilidade crítica radical pelo sujeito negado. Duas dimensões distintas, mas intimamente relacionadas estão presentes nessa discussão: primeira, a elaboração do Edital de 2003 constando em seu texto a necessidade da autodeclaração para aqueles estudantes que gostariam de concorrer com o aporte das cotas raciais; segunda, a auto-declaração como elemento de identificação das identidades das “vítimas” e, neste âmbito, dois fatores podem ser identificados:

- a) O Oportunismo, pela “facilidade” gerada para o ingresso no ensino superior público, demarcando uma dimensão de consciência ingênua frente a este reconhecimento;
- b) A Autodeclaração como fator de reafirmação identitária dos afrodescendentes indicando fontes para uma consciência mais crítica, ética e responsável para com aqueles sujeitos cujas vidas estão diretamente ameaçadas.

Estas duas perspectivas encontram-se, ainda, enviesadas e influenciadas por um outro elemento gerado pela cultura acadêmica, o mérito acadêmico. Este elemento perpassa vários relatos dos estudantes que buscam afirmar sua capacidade cognitiva e intelectual mesmo tendo optado pela reserva de vagas para as cotas raciais. Assim, identidade racial e mérito acadêmico se encontram perversamente articulados. Outros três elementos também influenciam esse processo de identificação: a) mérito acadêmico (conforme comentado), b) a polêmica gerada em torno da proporcionalidade de vagas despendidas para a reserva, c) o discurso da mídia, d) a não divulgação da lista dos cotistas aprovados, chamados por alguns deles como processo de invisibilidade.

#### **4.6.4.1 – Autodeclaração: identidade e re-conhecimento**

A primeira dimensão é percebida no decorrer do processo de elaboração do Vestibular/2003 explicitado no primeiro capítulo. No capítulo seguinte deste estudo, discutiu-se o processo de construção da identidade(s) negra(s) e os debates que integram esta temática, entre esses as suas implicações para as políticas afirmativas voltadas para a inclusão dos negros no ensino superior.

O argumento instalou-se sobre a construção de uma identidade híbrida e em contínuo processo de construção. Estaria firmada, então, a posição de que a identidade(s) negra(s) é composta por diferentes marcadores ou referenciais articulados de modo provisório e dinâmico.

Telles (2003), Hanchard (2001), Canen (2003, 2004) indicam como sendo polêmico e problemático o uso da categoria raça como marcador mestre da identidade negra. Outro marcador também questionado é o fixado em uma identidade étnica, não limitando o negro apenas a cor da pele e, sim, à origem africana, deslocando com isso da questão racial para a cultural.

Canen (2003, 2004) aponta para a dificuldade de se identificar quem é negro enquanto Osório (2005) questiona quem é pardo. Como escrito no segundo capítulo, a dificuldade da identificação racial no Brasil reside na ambigüidade da classificação parda, particularmente na fronteira entre o pardo e o branco. A Lei Estadual n. 3.708 de 09 de novembro de 2001 trouxe em seu texto no Art. 1º o seguinte texto:

*Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para a população negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ e da Universidade do Norte Fluminense –UENF.*

Os termos negro e pardo inseridos na referida Lei, acirraram o debate em torno daqueles que seriam sujeitos beneficiados pela mesma. No âmbito da UERJ pode-se perceber reflexões quanto à questão da autodeclaração requerida pelo Edital do Vestibular/2003/UERJ, nos seguintes extratos:

*Outro problema também é o de ser autodenominado, é aí que está. Eu e você não poderíamos, mas o meu filho que é bem moreno, de repente poderia dizer. Quer dizer é um problema. (Entrevista realizada em a Diretora da Faculdade (X) UERJ/ Maracanã – 22/05/2003).*

*E ela (a lei acima) preconiza, em linhas gerais, para que os que autodeclararem negros ou pardos. Essa autodeclaração era uma questão que nós levantávamos tendo em vista a dificuldade de se avaliar, evidentemente, quem seria negro e pardo num país miscigenado como o nosso. (Entrevista realizada com a Sub-reitora de Graduação da UERJ Professora Raquel Villardis em 06/06/2005 – UERJ/Maracanã).*

Tal discussão foi recorrente no debate, não somente no interior da UERJ e fazendo parte também dos estudantes cotistas, por exemplo:

*Eu acho que a principal questão levantada com relação ao sistema de cotas foi: Quem é negro no Brasil? Como você vai definir quem é negro neste país que é mestiço e que tem uma diversidade cultural tão grande? (Estudante (b) do Curso de Direito – 1º período – Manhã – Maracanã-27/01/2004).*

*Eu tenho grande preocupação quanto às cotas, principalmente as raciais. E a preocupação é a seguinte: Qual o negro que a gente quer colocar na universidade pública? Se você diz assim: Nós queremos colocar o negro pobre é uma discussão. Agora, se nós queremos colocar qualquer negro na universidade é outra discussão. Porque eu, particularmente, acho que o filho do Pelé não precisa de cotas para negros. Tem muito negro aí que não se entende como negro não faz nada pelo movimento negro e estudaram em colégios, tiveram boa educação. Então, o movimento negro tem que pensar por aí, que negro quer ter na universidade. (Estudante (b) do Curso de Filosofia – 3º período – Manhã – Maracanã-12/05/2004).*

Como se percebe a fluidez gerada pelo sistema de identificação racial em nosso país fez com que os estudantes cotistas colocassem em questão a objetividade da Lei de cotas raciais e isto influenciou os sujeitos que dela fizeram parte.

#### **4.6.4.2 – O oportunismo: negro loiro de olhos azuis**

Telles (2003, p. 292) alerta que muitos pardos se beneficiaram de políticas afirmativas voltadas para negros, mesmo sem se considerarem negros. O autor completa seu pensamento alegando que a linha divisória entre brancos e negros é tênue e ambígua e ressalta que o critério de auto-identificação é o melhor aceito em nosso país. No entanto, indica que isto pode levar a um oportunismo, pois a possibilidade de conseguir uma vaga no ensino superior público pode levar alguns brancos se declararem negros, estabelecendo uma vantagem potencial nesse reconhecimento, afirmado no exemplo a seguir:

*Eu já vi gente branca do olho azul se declarando parda ou negra para poder entrar na faculdade por causa das cotas. Tem muita gente que não visualiza isto, essa relação cotas, negros e desigualdade, vêem só um jeito de entrar na faculdade. (Estudante (b) do Curso de Enfermagem – 1º período – Integral – Maracanã-11/12/2003).*

César (2004, p. 272) coaduna com o autor acima e ressalta a falta de um critério para determinar a afrodescendência dos candidatos. Para a autora o termo pardo trouxe para a Lei Estadual n. 3708 de 09 de novembro de 2001, uma “anarquia cognitiva” e dificultou a aplicação objetiva da mesma. Considera-se, também, que a autodeclaração é o critério mais usado nos instrumentos internacionais das Nações Unidas e tem como objetivo estimular, fortalecer a identidade do indivíduo quanto a sua própria percepção social. Conforme é exposto no segundo capítulo, outros mecanismos podem ser utilizados para adequar às políticas afirmativas voltadas para os afrodescendentes.

No caso inaugural da UERJ/2003, a autodeclaração levou os candidatos a um momento de reconhecimento identitário, no entanto alguns deles o fizeram demarcando apenas com uma consciência ingênua a respeito de sua negatividade frente ao sistema

criticado e considerado como excludente. Dussel (2002) comenta que o mero re-conhecimento não é um ato ético, uma vez que não inclui o dever ser, o compromisso ético de luta para negar a dor das vítimas. Este mero re-conhecimento pode ser notado nos extratos abaixo:

*Foi a possibilidade que nós temos. Eu encontrei alguns alunos e eles me falaram que ficaria mais fácil para passar e nós teríamos essa oportunidade.* (Estudante (a) do Curso de Engenharia de Produção – 3º período – Integral – Faculdade Tecnologia – 07/12/2004).

*Porque eu estava fazendo vestibular há três anos e essa foi uma maneira de eu entrar na faculdade. Uma maneira mais fácil. Medicina é um curso bastante concorrido e nós temos que fazer muitos pontos. Então, eu senti necessidade de optar.* (Estudante (b) do Curso de Medicina – 1º período – Integral – Maracanã- 11/12/2003).

*No caso eu não tinha escutado a respeito das cotas. Eu me interessei como uma forma de facilitar um pouco mais a minha chegada à universidade. Eu mesmo não tinha noção do que isso iria alcançar.* (Estudante (f) do Curso de História – 3º período – Manhã – Maracanã- 12/05/2004).

As falas acima demonstram que nem todos os candidatos que se autodeclararam tinham uma idéia mais elaborada a respeito desse ato. Mas, muitos deles fizeram a opção pela reserva, negando a perceptiva do oportunismo e, sim, conscientes de um maior compromisso para com o re-conhecimento que, naquele instante, firmavam não só consigo mesmo, mas com aquelas “vítimas” que poderão fazer parte da reserva de cotas raciais futuramente.

#### **4.6.4.3 – Autodeclaração e o re-conhecimento**

Dussel (2002, p. 466) considera que é por meio deste re-conhecimento que ocorre a tomada de consciência ética monológica, que se transformará em um ato comunitário . A partir da afirmação do seu próprio ser valioso que se avançará para uma luta de libertação com a consciência ética de ser vítima. Também encaminhará para a re-sponsabilidade pelo Outro vulnerável de toda ordem injusta indicando a necessidade de transformação. Isto é demarcado nas falas abaixo:

*Eu me declarei por conta da minha ascendência africana. Eu entendo que, o que eu considero como negra não é simplesmente a cor da sua pele, e, sim, seus traços, a sua cultura, a sua tradição familiar. Eu acho que esses são requisitos para você determinar qual a raça e etnia que você considera pertencer. [...] essas medidas visam reparar algum dano sofrido por algum grupo étnico, racial, por alguma questão histórica, são grupos que estão no prejuízo e em desvantagem em determinadas áreas sociais.* (Estudante (b) do Curso de Direito – 1º período – Manhã/Tarde – Maracanã- 27/01/2004).

*Indiferente de você ter uma noção de que raça existe ou não existe um fator no Brasil de pessoas que se declaram negras e outras que se declaram brancas. Você tem não tem como ficar no meio termo, ou você é negro ou você é branco ou mestiço. Alguma coisa você é. Se você negro não se declara como negro ou como pardo você está dizendo que não sabe qual é a sua cor.* (Estudante (a) do Curso de Filosofia – 3º período – Manhã – Maracanã- 12/05/2004).

*Foi um direito que conseguimos depois de muita luta. Eu tenho uma opinião que vem do seguinte pressuposto, o negro quando subiu a favela, ele não teve a mesma oportunidade que os imigrantes tiveram – europeus, japoneses tiveram. Ele ficou no Rio de Janeiro com o que é criminalizado, o samba, as rodas de capoeira. Nós ficamos as piores escolas, com os piores professores, com a falta de saneamento básico, de luz. Então, quando nós conseguimos esta vitória –isto para nós é uma vitória, de entrar para a faculdade e estar aqui dentro, mesmo sendo deficiente de estudo, de cultura, de tudo. Mas aqui dentro você tem a oportunidade de mudar essa situação.* (Estudante (d) do Curso de Letras– 3º período – Noite – Maracanã- 28/04/2004).

Os extratos apontam para o que na ética dusseliana (2002) é visto como um reconhecimento da existência das vítimas e, posteriormente, na re-sponsabilidade mútua com as vítimas. Esta re-sponsabilidade exige, em seguida, a participação em instâncias decisórias relativas à produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana. Os movimentos de re-sponsabilidade ética devem culminar com a efetiva libertação das vítimas.

A transformação se inicia pela própria re-sponsabilidade da crítica da instituição ou sistema de eticidade indicando que princípio material da ética não é só a reprodução, mas o desenvolvimento da vida humana na história. É a partir da exterioridade das vítimas que a totalidade é negada, assumida e transformada. A dor das vítimas é intolerável para a consciência ético-crítica. É por meio de uma comunidade crítico-simétrica constituída pelas vítimas, que emergem os projetos de libertação, sendo este comentado no momento seguinte.

#### **4.6.5 - Momento moral-formal crítico anti-hegemônico**

Este é o âmbito da moralidade e do raciocínio elaborado. Nele se julga e se discute uma justificativa para a fundamentação descrita no momento anterior. Este é o momento que define o critério e o princípio crítico intersubjetivo de validade, bem como a consensualidade crítica das vítimas que promove o desenvolvimento da vida humana. O momento que se instala um novo critério da razão libertadora.

O critério crítico de validade consiste na referência à intersubjetividade das vítimas, sendo que esta validade é alcançada quando tendo constituído uma comunidade e as vítimas do sistema dominante participam simetricamente dos acordos do que lhes dizem respeito. Esse consenso crítico é desenvolvido, primeiramente de modo negativo, buscando-se



compreender os motivos de sua alienação e, positivamente, formulando alternativas e projetos futuros. Dussel (2002, p. 526) alerta que a intersubjetividade estabelece um novo paradigma ético – o paradigma do acordo intersubjetivo e este é o mais significativo do processo de conscientização.

Dussel relata que toda a crítica ou projeto alternativo deve ser advindo da comunidade simétrica das vítimas, por meio de uma validade intersubjetiva crítica. Nesta instância se encontra a razão discursiva crítica que, comunitariamente argumenta contra a argumentação dominante. Esta razão é alcançada no consenso dos Outros re-conhecidos como iguais.

É por meio da validade da criticidade instalada neste momento, que se efetua o acordo crítico acerca de um juízo de fato: a exclusão e uma nova validade intersubjetiva para as vítimas. É pela tomada de consciência da exclusão que emerge a necessidade de se construir uma comunidade de comunicação das vítimas; é a partir dela que se institui a intersubjetividade crítica das vítimas e tem como fim o trabalho conscientizador. A validade intersubjetiva conta, também, com a articulação dos intelectuais orgânicos que também auxiliam no confronto com a validade intersubjetiva hegemônica. É aqui que está presente o que Dussel (2002, p. 469) denomina “princípio ético-discursivo comunitário de validade”, é o agir eticamente participando em uma comunidade de comunicação de vítimas que, sendo excluídas, se re-conhecem como sujeitos éticos.

Nesse momento estão também presentes a razão crítico-instrumental e a razão estratégica, que operam em busca da realização de uma utopia de libertação das vítimas. Os estudantes cotistas da UERJ/2003 que se reconheceram enquanto “vítimas” do ensino superior por meio da autodeclaração racial encontram-se, agora, inseridas nesse contexto. Desta forma, vencida a etapa do vestibular e tendo garantida a aprovação, e posteriormente a matrícula nos cursos superiores da referida universidade, têm que dar continuidade ao seu projeto de libertação lutando por uma permanência digna durante a sua formação para que possam também, garantir a conclusão da mesma. Este é o âmbito do desenvolvimento da vida de cada sujeito ético em comunidade.

Como visto no momento anterior, nem todos os cotistas que se reconheceram como “vítimas” e não assumiram este re-conhecimento juntamente com uma re-sponsabilidade ética, pois, assim que garantiram sua inserção nos cursos almejados, não se reconheceram mais como “vítimas” ou enfraqueceram este reconhecimento. Alguns fatores apresentados nos depoimentos coletados podem ser identificados como contribuintes para este fato, sendo

estes: a) a questão da meritocracia acadêmica; b) polêmica gerada em torno da proporcionalidade de vagas dispensadas para a reserva; c) o discurso da mídia e d) a não divulgação da lista dos cotistas aprovados pela UERJ, chamados por alguns deles de processo de “invisibilidade” dos mesmos. Estes fatores, separados ou usados simultaneamente, influenciaram algumas vítimas, no sentido de não se assumirem como tal frente ao contexto acadêmico.

#### **4.6.5.1 - Meritocracia acadêmica: “os cotistas não nasceram para isso”**

O discurso da meritocracia, ou seja, da competência acadêmica, assume posição significativa no debate a respeito da reserva de vagas no ensino superior, como foi analisado no segundo capítulo deste estudo. No caso da UERJ (UERJ, 2003b) os resultados divulgados a respeito do vestibular causaram estranheza na sociedade devido o quantitativo de estudantes com número maior de pontos não participantes do sistema de cotas, terem “suas vagas preenchidas” por estudantes advindos das cotas da escola pública ou pelas cotas raciais com pontuação menos expressiva em alguns dos casos. Houve ocorrência de que em alguns cursos de maior prestígio social como o Curso de Direito e Medicina, anteriormente dominado por uma elite branca, tiveram suas vagas preenchidas por um novo perfil de estudante.

A UERJ (UERJ, 2003b) publicou alguns dados a respeito de notas mínimas e máximas. Com relação às cotas de corte racial, conforme comentado acima, os dados indicam, no caso do curso de Medicina como nota máxima reservada -92,50, e nota mínima -92,25. As notas nesse curso variaram entre 92,50 e 81,00 e muitos candidatos classificados não tiveram direito às vagas mesmo com notas superiores aos candidatos classificados que obtiveram vagas. As discussões em torno do mérito acadêmico esbarram no conflito entre a defesa do mérito individual proclamado pela perspectiva liberal, no qual os indivíduos têm a responsabilidade única pelo seu sucesso ou fracasso e a defesa do mérito embutido nas ações afirmativas e baseado na noção de interesses coletivos. Sobre isto Nilcéia Freire, ex-Reitora da UERJ comenta:

*[...] é uma ferramenta que nos permite, dentre aqueles qualificados ao ingresso na universidade, àqueles que preencherão as vagas disponíveis. Sabemos que ficam de fora das universidades, todos os anos, candidatos que do ponto de vista exclusivo do “mérito” são rigorosamente iguais. Qual a diferença entre o último classificado e aquele que não entrou? Não nos esqueçamos das razões pelas quais adotamos o sistema classificatório em nossos vestibulares. Portanto, seria absolutamente hipócrita reafirmarmos o vestibular como um avaliador absoluto de mérito. (Freire, 2004, p. 191 apud VALENTIN, 2005, p. 48).*

Como evidenciado no segundo capítulo, Santos (2003), Gomes (2003a,b), Guimarães (2003) e César (2004) argumentam em favor de uma melhor compreensão do conceito de mérito, para além do mérito individual, que prestigia, preferencialmente, a grupos de estudantes que têm acesso a bons cursinhos preparatórios e, neste caso, fragilizando os demais sujeitos excluídos desse contexto. Santos (2003, p. 114) flexiona o conceito de mérito e defende o que denominou de “mérito de trajetória escolar”, no qual são considerados os limites e as facilidades, as condições sociais, materiais e psicológicas decorrentes de manifestações de discriminações ocorridas dentro ou fora da escola para que os estudantes concluíssem os seus cursos.

No entanto, com base no critério do mérito acadêmico, a sociedade questionou intensamente a entrada dos cotistas na UERJ e um novo perfil de estudante passou a fazer parte desse contexto, como afirma as falas em seguida:

*A UERJ é uma instituição que, pelas suas características desde a sua formação há 50 anos, que ela sempre teve cursos noturnos, sempre atendeu ao aluno trabalhador, não é uma situação de hoje, se você tiver numa turma de terceiro, quarto ano de qualquer licenciatura, ou das carreiras de menor prestígio sócia você vai ver a presença do pobre e do negro nessas turmas, de uma forma muito flagrante. A diferença, entre o momento anterior e o momento atual, é que agora você vai ver, também, em cursos de grande demanda e de grande prestígio social como Medicina, Desenho Industrial, Direito, Odontologia, Economia, Jornalismo, você vai ver também nestes cursos o negro e o pobre. Essa é a diferença. O que a Lei propiciou foi um aspecto mais distributivo da presença desses brasileiros e brasileiras nos nossos cursos de graduação. Isso, incontestavelmente, está sendo observado. (Entrevista realizada com o ex-Sub-Reitor de Graduação da UERJ – Professor Isac Vasconcellos – 30/05/2003).*

*Em termos da Faculdade de (X) não mudou em absolutamente o perfil dos nossos alunos, grande parte é negro ou é pardo, grande parte deles era de escola pública, então não mudou em nada. Agora, mudou por exemplo, Desenho Industrial, parece que tinham 30 vagas e só 08 foi não foram por cotas, e outros, Medicina, Direito, Odontologia, Biologia. (Entrevista realizada em a Diretora da Faculdade (X) UERJ/ Maracanã – 22/05/2003).*

As falas dos cotistas refletem estes discursos e demonstram como isto estava bastante impregnado naquele contexto. O fato de estar ocupando uma vaga que poderia ter sido preenchida por um estudante não-cotista que obteve uma pontuação maior no processo do vestibular estava atrelado ao receio da ocorrência de situações de discriminações e de preconceitos decorrentes deste pensamento. Estes comentários se estenderam às falas dos cotistas como por exemplo:

*Antes de começar o curso, no curso de Direito estavam falando que estava tendo discriminação, que o pessoal que estava entrando por cotas não iria ter o mesmo desenvolvimento, não conseguiria terminar o curso. Estavam falando que o nível iria baixar. (Estudante (c) do Curso de Enfermagem– 1º período – Integral – Maracanã- 11/12/2003).*

*Algumas professoras dão a entender e indiretamente elas falam das cotas. Alguns professores falam que não têm discriminação nenhuma, mas outros não, mostram que têm alguma discriminação sim. É na maneira de agirem, eles falam de outros anos e comparam com este ano. (Estudante (b) do Curso de Medicina– 1º período – Manhã– Maracanã- 11/12/2003).*

*Eu já ouvi alguém dizer que o sistema de cotas empurra pessoas para encher a faculdade, isto foi em sala de aula e elas falam que os cotistas não se dão conta de que não nasceram para isto, para fazerem faculdade. [...] os cotistas não devem nada aos não cotistas, mesmo assim fica uma marca. A impressão que dá é que estão fazendo um favor aos cotistas, que eles são uns coitados. Ao mesmo tempo em que é para corrigir um erro histórico, serve para facilitar os que têm menos acesso, os menos favorecidos e, também, marca como incapaz. (Estudante (e) do Curso de Pedagogia– 2º período – Tarde– FEBF- 17/02/2004).*

Há, ainda, outra questão envolvida na discussão do mérito acadêmico. A polêmica gerada por ocasião da publicação dos resultados do vestibular de 2003 foi seguida por um Documento, o qual expôs o rendimento dos estudantes cotistas de 2003 e 2004 realizado pela Sub-Reitora de Graduação da UERJ (discutido no item 1.7.2). O referido Documento traz um esboço do resultado dos quatro centros de ensino da UERJ, sendo esses: Centro de Educação e Humanidade (CEH), Centro de Biomédicas (CBI), Centro de Ciências Sociais (CCS) e Centro de Tecnologia e Ciência (CTC). Na análise feita pelo documento os cotistas têm maior índice de frequência do que os não-cotistas em todos os Centros e segundo a Sub-Reitora Raquel Villardis (2004), os Centros de Tecnologia e Biomédicas apresentaram maior distanciamento dos não-cotistas quanto aos índices elevados de pontuação em detrimento dos cotistas, mas nos outros Centros a distância não é significativa.

Para a Sub-Reitora estes dados demonstram que os cotistas de 2003 são capazes de concluir seu curso, o entanto alerta para o fato da necessidade de fornecer-lhes condições mínimas de estudo e sobrevivência. O documento publicado pela Sub-Reitoria de Graduação não agradou ao movimento negro e aos estudantes cotistas que não concordaram com os critérios realizados pela pesquisa, como foi demarcado no primeiro capítulo.

#### **4.6.5.2 – A proporcionalidade**

Aliado ao discurso do mérito acadêmico, outro fator que contribui para o enfraquecimento do re-conhecimento se localiza no discurso referente à questão da

proporcionalidade de vagas que as leis estaduais de reserva de vagas, tanto para estudantes da escola pública, quanto para autodeclarados negros ou pardos, ocasionaram os resultados do vestibular 2003. A primeira lei reservava 50% e a segunda 40%. Este fato está diretamente relacionado ao mecanismo de preenchimento das vagas para estudantes cotistas. Pelo critério adotado pela UERJ, as cotas eram justapostas visando atingir os percentuais delimitados pela legislação, quando não se conseguia o preenchimento requerido por cada uma das leis buscava-se nas cotas dos estudantes autodeclarados para completar este percentual, conforme indica o Decreto n. 30.766. É válido lembrar que em muitos casos esses estudantes haviam demarcado uma pontuação menor à pontuação de estudantes não-cotistas. Em alguns cursos houve uma quantidade significativa de estudantes cotistas deixando poucas vagas para os não-cotistas.

Como informa o documento Vestibular/UERJ (UERJ, 2003a), cinco cursos tiveram mais de 60% das vagas ocupadas por candidatos beneficiados pela reservas, como Desenho Industrial -77,78 - Medicina -69,57 – Engenharia Química -62,50 – Nutrição -60,87 e Ciências Biológicas – 60,00. Entretanto, houve também cinco cursos que não atingiram o percentual requerido pelas leis de reserva como Engenharia Cartográfica – 17,50 – Engenharia Mecânica IPRJ – 16,25 – Pedagogia II FEBF – 12,50 – Estatística -8,13 e Matemática FEBF -0,00.

César (2004) registrou 139 mandados de segurança impetrados sob o argumento da proporcionalidade e a maior parte desses questionamentos recaíram sobre os percentuais adotados pelas leis, bem como o mecanismo para o preenchimento das mesmas. Sobre isto a autora comenta que: “[...] curiosamente nos primeiros resultados do vestibular 2003, a distribuição de vagas por cotistas e não cotistas foi uma das mais equilibradas: 52% de vagas preenchidas pelos alunos cotistas” (2004, p. 294). Esta questão da proporcionalidade trazida pelas Leis das cotas no ensino superior da UERJ foi comentada do seguinte modo:

*A Lei instituía 50% para alunos que tinham estudado integralmente no ensino público, depois veio uma outra Lei que instituía vaga para negros, 40% de vagas, só que seria embutido nesses 50% e poderia não estar, porque o negro poderia ser originário de qualquer escola, pública ou privada. Então tinha uma parcela de negros que poderia estar nessa cota da rede pública, ou não. Depois, veio uma terceira Lei reservando vagas para deficientes, 10%. Quando conjugou essas três Leis, em alguns casos houve muitas distorções, poucos cursos, você teve mais cotas do que pessoas entrando pela não cota, como foi o caso do Desenho Industrial. (Entrevista realizada com o Advogado da EDUCAFRO Dr. Renato Ferreira -Sede da EDUCAFRO/Rio de Janeiro, 23/09/2004).*

*O que aconteceu ? Achavam que uma parte destes, sairia da escola pública, mas que é uma inverdade eles não ocuparam e não tinham 40% dos alunos, muito interessante. Então foram buscar onde? De todos, negros e pardos, que tinham ficado no vestibular regular e que não tinham sido classificados, e aconteceram aquelas distorções que a mídia pegou. A pessoa tirou quadragésimo lugar passou e, quem tirou décimo quinto, não passou. (Entrevista realizada em a Diretora da Faculdade (X) UERJ/ Maracanã – 22/05/2003).*

Como relata César (2003, p. 31), estava previsto que os dois percentuais seriam acomodados em metade do total das vagas, no entanto o método adotado “somou” os percentuais, impedindo que outros candidatos do vestibular tradicional tivessem a oportunidade de ingressar na Universidade. A autora relembra de casos como no curso de Desenho Industrial, que oferecia 36 vagas, das quais 18 foram preenchidas com candidatos do vestibular destinados aos alunos da escola pública, 14 dos candidatos autodeclarados negros ou pardos oriundos de escolas particulares e, assim, as cotas ocuparam 32 vagas do curso, restando apenas quatro para os outros candidatos. As reflexões relativas à questão da proporcionalidade ou da desproporcionalidade no processo de preenchimento das reservas delimitadas pelas leis estaduais refletiram na falas dos cotistas desta maneira:

*Porque a maioria aqui é beneficiada das cotas de alguma forma. De quase 100 alunos apenas 18 não são beneficiados. [...] Eu, me colocando no lugar daquele que está no cursinho pré-vestibular, está na mesma condição que eu e, só porque eu, no caso sendo beneficiária por eu ser parda ou negra, eu que estudei em escola particular e, aquele amigo que está na mesma condição que eu, estudando há dois anos para passar para Medicina, e eu por causa da minha cor, eu fui beneficiada e ele ficou para trás. Eu não acho que seja justo. (Estudante (a) do Curso de Medicina – 3º período – Manhã – Maracanã- 11/12/2003).*

*Não acho justo porque houve alunos que entraram com muito pouco ponto, ou seja, eu não sei se a pessoa não está preparada, ou se não fez boa prova no dia, mas tem gente que fez muito ponto e não entrou. (Estudante (b) do Curso de Medicina – 3º período – Manhã – Maracanã- 11/12/2003).*

*Há alguns comentários de que essa Lei de cotas foi uma porta de entrada para a comunidade carente entrar no vestibular, mas eu vi no site que muitos dos participantes das Leis de cotas tiraram até nota maior do que aqueles que não entraram pelas cotas. (Estudante (a) do Curso de Letras – 1º período – Tarde/Noite – FFP- 29/11/2003).*

Conforme foi explicitada no capítulo 2, a interpretação dada à proporcionalidade no caso da UERJ/2003 obteve repercussão negativa na sociedade. A maior oposição ficou por parte de brancos universitários da elite em nosso país.

#### 4.6.5.3 - O discurso da mídia: “um raio em céu azul”

A análise das falas acima permite que se perceba a imbricada relação nos discursos de mérito e de proporcionalidade indicam, constantemente, uma posição menos privilegiada do estudante cotista em relação aos não-cotistas. Estes dois discursos foram amplamente divulgados pela mídia nacional, por ocasião da experiência inaugural ocorrido no vestibular (UERJ, 2003a). Conforme escrito no segundo capítulo, a interpretação dada à proporcionalidade na reserva das vagas para estudantes de escola pública e para autodeclarados negros ou pardos gerou uma repercussão, em sua maioria, negativa na sociedade, como situam as falas em seguida:

*Até então, a sociedade tinha participado de uma forma muito insuficiente da discussão, sociedade quero dizer são os meios de comunicação de massa, a própria sociedade organizada, comunidade acadêmica, ela tinha se pronunciado muito pouco sobre isso. Quando ocorre o vestibular e os resultados começam a aparecer, aí a situação muda de figura e aí, você encontra diferentes meios de comunicação, editoriais, entrevistas na televisão, o Fantástico se ocupou disso, Jornal Nacional e por si vai. Nós fomos levados à janela da mídia em diferentes situações, entrevistas, aí começou a pipocar os seminários, os convites para discussão desse tema no Brasil inteiro, mas isso só aconteceu depois da porta arrombada, depois da situação posta os resultados começaram a aparecer e aí começaram a enfrentar esse tipo de situação. (Entrevista realizada com o ex-Sub-Reitor de Graduação da UERJ – Professor Isac Vasconcellos – 30/05/2003).*

*Mas, até esse momento não houve nenhum questionamento, nenhum pré-questionamento sobre ações afirmativas, o debate estava na sociedade há meses e ninguém questionou, nem imprensa questionou as cotas. No momento em que estudantes de classe média de cursos de Direito, de Medicina, deixaram de ingressar e outro estudante que entrou pela cota, entrou no lugar dele e ele se sentiu lesado por isso, toda a imprensa começou a divulgar, o Brasil inteiro, “foi um raio em céu azul”. O Brasil inteiro começou a discutir cotas, o momento em que a cota realmente aplicou o seu princípio, ela deu oportunidade a quem não tinha oportunidade, aí começaram as discussões. Tudo aquilo que não se discutiu que poderia ser discutido, então viram questionando cotas, pouca gente era a favor. (Entrevista realizada com o Advogado da EDUCAFRO Dr. Renato Ferreira Sede da EDUCAFRO/Rio de Janeiro, 23/09/2004).*

Para os estudantes cotistas, a decorrência da análise feita pelo discurso da mídia e, conseqüentemente, pela opinião pública, foi significativa e pode ser verificada nas falas dos mesmos, como por exemplo:

*Quando a gente entrou para cá era um pouco discriminado, não tanto pelos alunos, mas por conta da mídia que caiu em cima. O “Jornal O Globo”, o jornal de mais ênfase. Os alunos não tinham uma visão do que estava acontecendo, eles sabiam do Jornal, que o Jornal estava falando. A gente pode ter sofrido discriminação mais por causa disso. Há boatos que indicam ter acontecido. Eu estou falando mais do falatório, não é nem o fato da discriminação, é o fato da pessoa que está chegando não se sentir bem recepcionada, por imaginar que essas reportagens que foram ao ar, que você não deveria estar aqui! Foi um susto ao entrar num mundo novo, foi o que a mídia fez com a gente. (Estudante (d) do Curso de Letras – 3º período – Noite – Maracanã- 28/04/2004).*

*Quando a gente deu entrevista para “O Globo” e, depois disso a gente prometeu não dar mais entrevista, por justamente isso e a mídia coloca esses casos de discriminação e coloca do modo exacerbado. Outro dia eu peguei uma revista e li uma reportagem dizendo que aqui estava de um lado os negros e de outro lado os brancos como um “apartheid” dentro da UERJ, como se estivesse tendo uma divisão racial enorme e a mídia fez isto. Isso colocou medo nas pessoas. Esse foi o medo que nós tivemos quando chegamos aqui, nós chegamos aqui totalmente acuados. Esse medo que os alunos têm quando chega, é o medo de passar por discriminações. (Estudante do Curso de Geografia 3º período – Tarde/Noite – Maracanã- 28/04/2004).*

*A maioria dos argumentos contrários às cotas são argumentos racistas. Nós temos visto no “Jornal O Globo” e na “Folha de São Paulo” mostrando o rendimento dos alunos cotistas e quando você coloca isto num jornal conceituado como estes, você está dizendo que o pessoal que entrou pelo sistema de cotas têm uma capacidade intelectual inferior e é essa a questão das cotas. (Estudante (b) do Curso de Direito – 1º período – Manhã/Tarde – Maracanã- 27/01/2004).*

#### **4.6.5.4 – Invisibilidade: o óbvio ocultado**

Os aspectos do discurso da mídia conjugado com o receio de sofrer ações discriminatórias e preconceituosas justificou, para alguns estudantes cotistas raciais, a necessidade de se tornarem “ocultas”, “invisíveis” dentro da UERJ. Este ocultamento ou processo de invisibilidade, também teve como aliado a não divulgação da listagem dos estudantes cotistas pela Universidade. Esta não publicação dos dados foi defendida por alguns membros da UERJ e considerada como uma atitude ética a ser preservada, como explicitam os extratos abaixo:

*A gente tem procurado não divulgar a lista de cotista em nenhuma hipótese. Por que a gente não quer aluno carimbado. A gente não quer nenhum tipo de segregação, de diferenciação de professor, num estudo que seja, numa reportagem que seja se o aluno se declarar cotista é uma questão dele. Agora, até mesmo a relação candidato vaga, reserva/não reserva, a Universidade só divulga depois do resultado do vestibular. Por quê? Porque a gente não quer criar uma sensação de que aquele aluno é um aluno pior, a gente tem procurado lidar com essa questão com muito critério. [...] A gente não quer que as pessoas digam que saiu de uma Universidade onde todo mundo passava porque era cotista. (Entrevista realizada com a Sub-reitora de Graduação da UERJ Professora Raquel Villardis em 06/06/2005 – UERJ/Maracanã).*



*Eu nem sei e nem quero saber quem são os alunos da política de cotas. O pessoal chamou para fazer um projeto de assistência para eles, e eu falei que aqui na faculdade eu nem sei quem são e nem quero saber para não criar um estigma. Para nós não mudou o perfil, agora em outras faculdades certamente. (Entrevista realizada com a Diretora da Faculdade (X) UERJ/ Maracanã – 22/05/2003).*

Como comenta Dussel (2002), quando não ocorre a exterioridade da vítima, também não ocorrerá a crítica ao sistema que lhe nega a vida. O autor orienta a pensar na negação do sistema, enquanto propulsora de toda a crítica, colocando-o em questão. É necessário trazer as vozes das vítimas e sua dor à tona para que uma nova validade possa ser estabelecida, por isso a presença real de vítimas é inevitável. Em uma perspectiva diferenciada a respeito deste processo de não publicidade dos nomes dos estudantes cotistas, o Coordenador do PPCOR comenta o seguinte:

*Existe uma tentativa na Universidade de invisibilidade desses, sempre ancorando na idéia de que se eles forem identificados, eles podem ser discriminados por serem beneficiados pelas cotas e com base nessa retórica de que eles tiraram vagas de outros alunos.[...] O Políticas da Cor é um dos setores que defendem a manutenção das cotas e existem outros grupos dentro da Universidade, o Pró-afro que também coordeno, também defende a continuação. Existem setores isolados, muita gente aqui dentro defende a manutenção do sistema de cotas. Esse acompanhamento desses alunos é que tem sido muito difícil, porque existe dentro dessa retórica conservadora uma tentativa muito grande de não politização da diferença que esses alunos trazem e esse é que o grande problema. Então, se tenta o tempo todo fazer com que esses alunos fiquem invisíveis, tem muita gente aqui.[...] Isso é reprodução do padrão de relações racial no Brasil. O negro quanto acende socialmente, quando ocupa espaços que são majoritariamente ocupados por brancos – espaços de destaque – nesses meios sociais, eles são conduzidos à invisibilidade enquanto negro. O tempo todo se busca fazer com que ele esqueça que é um negro. E que ele assuma um discurso que ele não é um negro. [...] Quanto começa a ter uma progressão numérica maior fica impossível fazer com que ele continue invisível. (Entrevista realizada com o Professor Renato Emerson – Coordenador do PPCOR/UERJ – Maracanã -23/05/2003).*

Ao estabelecer este critério de não publicidade que, segundo a UERJ, é um critério ético<sup>41</sup>, e tendo como pressuposto as diretrizes firmadas pela universidade de não expor publicamente os estudantes cotistas, alguns relatos dos estudantes cotistas demonstram como ocorreu o processo de instalação desses estudantes no processo educacional:

---

<sup>41</sup> Por conta deste a pesquisa de campo somente foi autorizada se a pesquisadora não fizesse a abordagem direta e publica dos entrevistados. A abordagem se deu modo indireto, por meio de uma conversa e, com o aceite do estudante que se declarasse beneficiário das cotas raciais, a entrevista era encaminhada de modo discreto no interior dos *campi* da UERJ. Vale ressaltar que em nenhum momento foi necessário apresentar a autorização fornecida pela UERJ para que a entrevista pudesse ocorrer, nem para os estudantes e nem para os respectivos diretores de *campi*.

*Na filosofia, por incrível que pareça a sensação foi de não discutir o assunto. Não houve uma discriminação positiva no sentido de tolher a participação, mas houve o pior, que é você fingir que eles não estão, que são todos iguais. Não vamos discutir o assunto e fica tudo bem! Mas isto é ruim, num curso que tenta pensar o mundo não questiona e você começa a pensar o seguinte: Que filósofo irá sair daqui? Se eles têm a capacidade de se questionar se no Brasil, de fato existe preconceito? Se, de fato, há uma democracia racial? E na filosofia o que se passou foi que há uma democracia racial e a cota é um pequeno detalhe. (Estudante (b) do Curso de Filosofia - 3º período – Manhã – Maracanã- 12/05/2004).*

*Quando se fala do negro é uma questão que mexe dentro da estrutura, ninguém quer falar porque este mito da democracia racial é tão forte, que as pessoas não gostam de falar na questão e, quando fala incomoda e todo mundo quer amenizar realmente. São poucos os professores que levantaram a questão, por surpresa hoje, um professor levantou e falou da questão das pichações no banheiro, porque estão pichando e escrevendo: Fora negros, judeus, cotistas e homossexuais! Tudo isto acontece na UERJ. [...] Tem também a questão da opressão, tem o medo de falar, depois de ver tantas discriminações que ele (o negro) sofreu desde que veio fazer a inscrição que ele tem medo de falar.[...] Nós, realmente não existimos aqui dentro. Enquanto isto, vai acontecendo estas coisas, como por exemplo, o cara do 5o andar que apanhou porque é gay, o cara é negro e passa por constrangimento, o cara de escola pública passa e não existe um setor dentro da Universidade que apure isto e deixa passar. (Estudante do Curso de Ciências Sociais – 5º período – Manhã – Maracanã- 06/06/2005).*

*A Universidade vem se preocupando, agora, se essa preocupação vem se efetivando é bem distinto. Tem vários pontos, o ponto de que a implementação do sistema de cotas pressupõe, também, um diálogo com a sociedade esse diálogo por parte da Universidade existiu, mas foi insipiente. Houve palestras a respeito só que para os próprios alunos a Universidade não fez tanta questão de colocar o tema para conscientizar. Os próprios alunos que entraram por cotas não estão bem informados a respeito do tema, os demais alunos também. Então esse é um erro da Universidade. (Estudante (d) do Curso de Direito - 5º período – Noite – Maracanã- 19/04/2005).*

A partir desses extratos nota-se que, no contexto da UERJ, alguns estudantes não foram motivados a afirmar e reconhecer com maior responsabilidade sua condição de vítima e com isso, não promovendo o avanço da tomada de consciência da opressão e da exclusão como escreve Dussel (2002, p. 421). Naquele momento se tornar invisível foi considerado pelos mesmos como sendo um aspecto positivo e capaz de refutar quaisquer possibilidades de ações preconceituosas e discriminatórias e, assim, favorecer a vivência desses no cenário da UERJ. No entanto, isto não foi consenso no interior da Universidade, sendo possível encontrar nas falas dos representantes da Universidade ações voltadas para o fortalecimento e a inserção mais consciente desses estudantes cotistas no ambiente acadêmico, como indica a seguir:

*Criamos aqui, na Sub-reitoria, uma comissão para analisar propostas de criação de um programa de apoio ao estudante. Esse programa foi criado e ele estabelece um apoio, não somente no campo financeiro, como no campo acadêmico, com a criação de quatro disciplinas instrumentais: português, matemática, informática e língua inglesa, em que os alunos podem cursá-la livremente, manhã, tarde e noite e em diferentes Campi da Universidade. Isso vai iniciar agora em junho. Já fizemos um diagnóstico, eles já responderam, preliminarmente, quais estudos que eles querem estudar e são disciplinas dadas por professores da Universidade ou alunos mestres, em alguns só professores, em outros casos com alunos formandos das licenciaturas. Isso é uma vertente, a outra vertente é o apoio financeiro através de bolsas para os alunos de primeiro período, cerca de 1500 bolsas deverão ser distribuídas, uma bolsa de apoio ao estudante para que ele enfrente a nova situação de vida, isso para os alunos de primeiro período e, ainda, o programa estabelece um aumento gradual das bolsas que a Universidade já tem, nas diferentes categorias de bolsas que nós temos. {...} Portanto, então, a intenção é passar de 2100 para mais 2800, crescer mais do dobro das bolsas já existentes. (Entrevista realizada com o ex-Sub-Reitor de Graduação da UERJ – Professor Isac Vasconcelos – 30/05/2003).*

*[...] o programa Espaços Afirmados que é um outro programa do LPP, coordenado pelo professor Walter Cohan, que é um outro programa que visa o fortalecimento da instituição para receber esses alunos, quer dizer é pensar a infra-estrutura que a instituição oferece. Ela atende a esses alunos ou não? Por exemplo a nossas bibliotecas? Elas são majoritariamente voltadas para os cursos de pós-graduação, então os livros que são necessários para a graduação têm um número inferior para atender a demanda da graduação. Os Espaços Afirmados busca intervir, justamente aí, no fortalecimento de bibliotecas, laboratórios, quer dizer materiais que são necessários para esses alunos. (Entrevista realizada com o Professor Renato Emerson – Coordenador do PPCOR/UERJ – Maracanã -23/05/2003).*

*É difícil dizer. A UERJ tem feito muita coisa. Tem muita coisa para ser feita, para ser implementada, para ser discutida, mas esbarram também na questão de certo antagonismo que há entre a UERJ e o Governo do Estado. A UERJ depende de verbas do Governo e segundo a UERJ o Governo, cada vez mais, corta verbas da Universidade. Então os estudantes precisam de acompanhamento, precisam de dinheiro e a Universidade diz que não tem como implementar nenhum tipo de projeto por que ela não tem verba. A Universidade manda o orçamento para o Governo e o Governo devolve a metade, e ela não tem como implementar as ações afirmativas. Então eu posso dizer que as ações afirmativas na UERJ ela se instituiu, mas está um pouco “capenga” , porque ela não garante aos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas um acompanhamento preciso, não garante ainda a permanência. (Extrato decorrente da entrevista realizada com o Advogado da EDUCAFRO Dr. Renato Ferreira Sede da EDUCAFRO/Rio de Janeiro, 23/09/2004).*

Outra ação desenvolvida pela UERJ para assegurar melhores condições para os estudantes cotistas, foi a compra de kit básico para estudantes do curso de Odontologia, são estojos básicos para as aulas práticas que já se iniciaram. O material será usado em regime de comodato, ou seja, a posse temporária com devolução do bem, conforme publicado no *site* do

Estado do Rio de Janeiro<sup>42</sup>. Estas e outras ações configuram-se no terreno da viabilidade da permanência e do êxito dos cotistas em seus cursos de graduação.

Trata-se de uma outra reflexão, na qual os estudantes cotistas são trazidos para uma instância mais apurada de ações, no sentido de promover uma maior compreensão de seu processo educacional e de sua vivência na universidade. Este outro pensamento influenciou diferentes práticas nas salas de aula e isso demarcou presença nos seguintes dizeres:

*Procura sim. Há uma maneira de deixarmos integrados, tem com a orientadora pedagógica. Nós tínhamos um projeto e reunimos para ver como estavam os cotistas e alguns outros alunos. (Estudante (b) do Curso de Engenharia de Produção- 4º período – Integral –Faculdade de Tecnologia- 07/12/2004).*

*Hoje a UERJ tem um programa chamado PROINICIAR desenvolvido junto à Sub-Reitoria de Graduação e alguns alunos do DCE que participam da elaboração desse projeto. Quando a Rosinha (Governadora do Estado do Rio de Janeiro) liberou a nossas bolsas, ao invés dela liberar diretamente para a UERJ, ela disse que o Governo não tinha este dinheiro ela jogou para cima da FAPERJ<sup>43</sup> essa responsabilidade. Quando a FAPERJ liberou essas bolsas, como ela é um órgão de pesquisa, ela liberou as bolsas desde que às mesmas estivessem vinculadas a um projeto de pesquisa que os alunos deveriam desenvolver. E o PROINICIAR propôs que os alunos completassem a carga horária com cursos que serão oferecidos pelo departamento. Ele está começando a ser implantado agora. Eu já fiz a minha inscrição em dois cursos, por enquanto só podem se inscrever as pessoas de 2003/01 que receberam bolsas. (Estudante do Curso de Geografia - 3º período – Tarde/Noite – Maracanã- 28/02/2004).*

*Sim, pelo menos aqui eu acho que os professores estão sendo muito amigos, eles têm ajudado no que diz respeito aos trabalhos, principalmente o professor de Cultura Negra, ele fez um levantamento na Semana de Cultura Negra e conversamos abertamente sobre as cotas, sem problemas. (Extrato decorrente da fala do estudante (h) do Curso de Pedagogia- 1º período – Tarde – FEBF- 17/02/2004).*

*Eu faço parte de um projeto aqui da faculdade, Espaços Afirmados, que é de uma ação afirmativa. É um projeto que nos dá base permanente, ou seja, nós entramos totalmente alienados dentro de uma universidade, sem saber o nosso papel aqui dentro, ou de usar um computador. Eu, por exemplo, eu nunca tive contato com informática e, nesse curso, eu tive a oportunidade de ter contato com o computador e isto me facilita o desenvolvimento dos meus trabalhos. Então, isso foi uma ajuda para o meu desempenho acadêmico. Eu tive aulas de estudos e pesquisas que também foi facilitado nesse processo. O projeto está situado no décimo andar e faz parte do Políticas da Cor - PPCOR. Então ele ajuda os alunos e foi uma maneira de interagir em todos os cursos da área de humanas e uma maior integração com os alunos. Nós temos monitores que nos ajudam a desenvolver o trabalho e auxiliam no nosso desenvolvimento. (Estudante (b) do Curso de Pedagogia- 2º período – Manhã – Maracanã- 27/01/2004).*

<sup>42</sup> Informações divulgadas no site [pvnc@yahoo.com.br](mailto:pvnc@yahoo.com.br). Acesso em: 08 ago. 2005.

<sup>43</sup> Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro: <http://www.faperj.br>.

A positividade dos relatos se instala nas ações concretas que a UERJ vem realizando, no que se referem aos mecanismos e projetos que viabilizem a permanência dos cotistas em seu interior. Como foi exposto, por parte da Universidade, foi elaborado o projeto PAE e, posteriormente o Projeto PROINICIAR (UERJ, 2004). Outro ponto a ser considerado é o papel e as ações da orientadora pedagógica ressaltada como um elo de integração entre os estudantes cotistas da Faculdade de Tecnologia em Resende com os projetos desenvolvidos pela UERJ/Maracanã.

Além de alguns diálogos abertos em sala de aula por professores que inseriram em suas práticas a temática das cotas, outro aspecto merecedor de ressalva foi a importância do Projeto dos Espaços Afirmados realizado pelo PPCOR na vida dos cotistas na UERJ. Vale informar que este projeto foi extinto em 2005 por ocasião do término de seu financiamento externo.

Configura-se pelos extratos acima uma maior participação dos estudantes cotistas no ambiente acadêmico, reafirmando-se enquanto cotistas, seja pela participação em Projetos, seja pelo recebimento de bolsas para auxílio da permanência na UERJ. Um fato a ser considerado se refere ao passo que esses sujeitos deram ao negarem a “cultura do silêncio” viabilizada pelo processo de invisibilidade dos cotistas para romperem com a consciência mágica, alienada, a chamada consciência em-si relatada por Dussel (2002, p. 421). O autor expõe que este processo ético começa pela tomada de consciência ético-crítica dessa opressão-exclusão, este processo tem caráter comunitário e organizativo. Este processo passa por dois momentos, o negativo, a situação do sujeito para por produzir e desenvolver sua vida e o positivo, o re-conhecimento da vida do sujeito humano a partir da afirmação de sua dignidade reconhecida, negada como vítima do sistema. O avanço para uma consciência ético-crítica consiste em sua dimensão discursiva, comunitária e consensual e essa consensualidade significa conscientização.

#### **4.6.5.5 – As micro-comunidades de comunicação intersubjetivas de cotistas da UERJ**

A tomada de consciência da situação frágil quanto à permanência dos cotistas da UERJ fez emergir a necessidade de se construir uma comunidade de comunicação dessas “vítimas”, denominada de “Comissão dos alunos cotistas da UERJ”. Esta Comissão foi composta no ano de 2003 e reunia alguns estudantes para debaterem a situação dos mesmos dentro da UERJ. Tal Comissão teve uma trajetória bastante conturbada, estando, em 2004 e

2005, pouco ativa oficialmente. No entanto, alguns estudantes que dela participaram continuaram, mesmo sem a sua institucionalização mais efetiva a participar em outras instâncias semelhantes para debaterem e projetarem alternativas para uma melhor condição de vida dos cotistas na universidade, viabilizando sua permanência, bem como defendendo a continuidade das políticas de cotas na instituição. A Sub-reitora de Graduação faz o seguinte comentário a respeito:

*O que houve na verdade é que a Universidade ficou sem DCE. Acabou o mandato do diretório e os garotos não conseguiram fazer nova eleição. A eleição deles terminou sexta-feira passada (03/06/2005) e só agora a gente vai reestruturar essa Comissão. Nós também tivemos nove meses de greve dos funcionários técnicos administrativos e todas essas questões dificultaram muito o diálogo, embora à gente tivesse esse tempo todo marcando reuniões com os centros acadêmicos.* (Entrevista realizada com a Sub-reitora de Graduação da UERJ Professora Raquel Villardis em 06/06/2005 – UERJ/Maracanã).

Um dos estudantes cotistas entrevistados relata a respeito da importância dessa Comissão esclarecendo o seguinte:

*Durante as reuniões da Comissão dos alunos cotistas tinha sempre alunos que chegavam para denunciar algum tipo de discriminação ou algo que tinha acontecido. [...] Pela Comissão a gente conseguia certa legitimidade, não algo oficial, mas nós temos alguma legitimidade sim. Hoje a Comissão está parada porque muitos alunos estão fazendo trabalhos para as disciplinas e não estamos conseguindo nos articular legal.* (Estudante do Curso de Geografia- 3º período – Tarde/Noite – Maracanã- 28/04/2004).

A fala acima traz para o debate o tema da legitimidade e isto é situado por Dussel (2002, p. 544), justamente quando as vítimas tomam consciência, se organizam e elaboram projetos contra a sua negatividade. Esses sujeitos colocam o sistema hegemônico vigente (no caso o ensino superior, particularmente a UERJ) em situação de ilegitimidade perante o sofrimento da vítima. A definição ou o consenso que estabeleceria a legitimidade de um determinado sistema estará fundada e articulada no interior da comunidade de comunicação anti-hegemônica de vítimas, onde o legítimo é aceito como válido e favorecedor dos interesses dos vitimados.

Com a fragilidade da Comissão dos estudantes cotistas da UERJ e sua extinção temporária, seus integrantes passaram a atuar em diferentes movimentos dentro da universidade ou relacionados à causa das cotas. Esses estudantes se reuniam em ocasiões diversas, muitas delas articuladas pelo movimento negro para defenderem a continuidade da política de cotas ameaçada, em alguns pontos. Isto pode ser notado, por exemplo, quanto às modificações ocorridas no caso da Lei Estadual n. 4151 de 04 de setembro de 2003, a qual

modificou os percentuais relativos às cotas tanto para estudantes da rede pública (20%), quanto para negros (20% e sem inserir o termo pardo) e para deficientes e integrantes de minorias étnicas (5%), bem como na ocasião de votação da proposta de modificação do vestibular da UERJ, na qual é inserida uma “nota mínima de 20 pontos” para a aprovação no vestibular, como demonstra o quadro 15 abaixo:

O que altera	2005	2006
Exame Discursivo	Três provas específicas de acordo com a carreira escolhida; Provas específicas com peso 01	Duas provas 01 prova específica com peso 02, outra com peso 01, de acordo com a carreira escolhida
Resultado Final	Todos os candidatos não reprovados nas fases anteriores com o total de pontos obtidos	Apenas os candidatos com resultado final igual ou maior que 20 pontos são classificados de acordo com o total de pontos obtidos.

Fonte: <http://www.vestibular.uerj.br/vest2006/files/quadrocomparativoreduzido>. Visita em 21/09/2005.

Quadro 15: Versão reduzida do quadro comparativo com as modificações ocorridas nas normas do vestibular estadual 2006/UERJ

Na análise dos cotistas esta modificação não contribui para a política de cotas, uma vez que tem como argumento elevar o nível dos candidatos baseado no restabelecimento do critério de mérito acadêmico para o ingresso nos cursos de graduação, como indica o texto do referido documento:

*[...] aumentar a eficiência de todo processo seletivo, não só quanto à avaliação do desenvolvimento acadêmico mas, também, quanto a seus aspectos operacionais, simplificando os procedimentos de reprodução, aplicação e correção de provas e, em consequência, diminuindo custos. (Texto extraído da Proposta de Alteração do Vestibular – Sub-Reitoria de Graduação – Departamento de Seleção Acadêmica – UERJ- 2005).*

Quanto à mudança da primeira Lei Estadual nº 3708 de 09/11/2001 e seus percentuais a comunidade acadêmica comentou o seguinte:

*Era uma Lei que restringia a possibilidade de todos os brasileiros de se candidatar, em pé de igualdade, com outros que estavam sendo abrangidos pela Lei. Quer dizer não havia razoabilidade na Lei.. Nesse projeto de Lei nós analisamos a questão da autonomia, que é nosso juízo foi ferido, que é o juízo da autonomia, que é constitucional, tanto na esfera federal, quanto na esfera estadual. A Universidade foi ultrapassada nesta questão e isso nos desagradou profundamente, não tem porque esconder isso de você, é uma maneira de atentar contra o princípio de autonomia e, então, nós tentamos botar o carro no seu devido lugar. Reafirmando o princípio da autonomia, reafirmando que a Universidade é Pública, ela gratuita se propõe a ter qualidade mas, que nós achamos, hoje, que as ações afirmativas elas se constituem numa política de inclusão social, achamos válido isso mas, achamos também, que isso tem limite, isso não pode ser como foi tratado, nem na sua metodologia, nem tão pouco na maneira exagerada com as Leis se apresentaram. [...] Bem, fizemos à exposição de motivos encaminhamos à Secretaria de Ciência e Tecnologia participamos de Seminários na Secretaria que tiveram acesso também, participaram o Movimento Negro Unificado, o EDUCAFRO, que é um movimento muito aguerrido de defesa da população negra brasileira dos afrodescendentes, de representantes da Escola Pública, da Secretaria de Educação, estava a União Nacional dos Estudantes, enfim e eu, pessoalmente, e outros colegas participamos dessas reuniões e a Secretaria de Estado, praticamente, acolheu com poucas alterações a proposta da UERJ. [...] Ele é mais adequado a uma realidade da UERJ e da UENF, e retrata mais a posição que a Universidade tem hoje. (Entrevista realizada com o ex-Sub-Reitor de Graduação da UERJ – Professor Isac Vasconcellos – 30/05/2003).*

Para o Coordenador do PPCOR, a nova Lei Estadual n. 4.151 de 04/09/2003 pode ser considerada da seguinte maneira:

*É conservadora porque ela mantém um mínimo de 55% das vagas para a classe média alta. Por esse sistema de aferição de méritos ocupa as vagas universitárias. O que se consegue na prática, com isso aí, é fazer com que, não mais que 45% das vagas, sejam “tomadas” da classe média alta que acha que essas vagas são dela por direito. Por isso que ela é uma, em nossa opinião, um retrocesso. (Entrevista realizada com o Professor Renato Emerson – Coordenador do PPCOR/UERJ – Maracanã - 23/05/2003).*

No entanto, alguns estudantes relatam que, no processo de elaboração desta nova lei, o debate foi mais aberto dentro da Universidade:

*É um assunto até bem debatido, apesar de algumas pessoas discriminarem. Os professores têm feito muitas discussões a respeito, tanto negativamente, quanto a favor. Então, só de estar havendo discussão sobre algo que não se discutia já é uma coisa positiva. Nesta nova Lei eu acompanhei um pouco pela nossa Comissão. (Estudante (a) do Curso de Filosofia – 2º período – Manhã – Maracanã- 26/10/2003).*

Como relatado anteriormente, estes estudantes se agregavam em diferentes instâncias que, aqui, denomino de “micro comunidades de comunicação de estudantes cotistas”. Estas são comunidades fragmentadas mas com o objetivo comum, que é o da crítica à comunidade de comunicação hegemônica que, no caso, impede a vida em plenitude das vítimas no contexto da UERJ. Nelas os estudantes procuram, por meio do amadurecimento de uma



consciência ético-crítica construir uma nova validade intersubjetiva para as vítimas. Mesmo que lentamente e com restrita expressão, os estudantes cotistas estão se posicionando para a concretização de uma comunidade de comunicação. A realidade inaugural da presença dos cotistas na UERJ inaugurou, também, um processo comunitário de re-conhecimento responsável das mesmas para a compreensão das causas de sua vitimação, assim como do desenvolvimento de propostas alternativas factíveis para sua transformação, como é exposto nos extrato que seguem:

*Se você fica indiferente às lutas, como por exemplo o direito das mulheres, você está não está participando efetivamente da sociedade enquanto cidadão. Então, eu, se eu identifico um grupo social que é marginalizado, como os homossexuais em reivindicação legítima deles, de vida pessoal, de serem respeitados, eu me mantenho indiferente a isso, eu não participando de uma sociedade. Eu estou participando de um grupo no qual eu estou inserido e essa não participação eu acho antiética, porque você está indiferente ao meio que te cerca. Você não exerce sua cidadania, então eu acho antiético você ser indiferente aos problemas dos outros. Porque você faz parte de um grupo e você tem que atuar ali. É antiético ficar indiferente é desumano. (Estudante (d) do Curso de Direito– 5º período – Noite – Maracanã- 19/04/2004).*

*No Espaços Afirmados tem uma comissão com vários alunos, de diferentes cursos e eu sou um dos representantes da educação física. Então eu tenho que estar em contato para ver o andamento. (Estudante do Curso de Educação Física– 2º período – Integral – Maracanã- 27/01/2004).*

*O movimento estudantil fez vários debates, reuniões, eu acho que houve, mas vi junto ao Centro Acadêmico para incluir os alunos cotistas. (Estudante do Curso de Física– 3º período – Manhã – Maracanã- 28/04/2004).*

*Sim eu faço parte do C.A de Filosofia e também estou na discussão para a eleição do DCE. Eu faço parte do movimento negro socialista brasileiro. Eu acho que o movimento negro contribui muito para a implantação das Leis, mais no nível do debate. (Estudante (b) do Curso de Filosofia– 3º período – Manhã – Maracanã- 12/05/2004).*

As passagens acima apontam para uma mobilização comunitária dos cotistas e, positivamente, indicam uma conscientização mais amadurecida a respeito de seu processo de vitimação. Os estudantes estão atuando por meio do exercício da razão discursiva crítica, que comunitariamente, solidariamente, estão aprendendo a argumentar contra a argumentação dominante (PEREIRA, 2004, p. 110).

É fato que estas “micro comunidades de comunicação de estudantes cotistas”, CA, DCE, Espaços Afirmados, entre outras, estão, em alguns casos, ancoradas pelos movimentos negros do Rio de Janeiro que procuram acompanhar, juntamente com alguns intelectuais orgânicos inseridos em programas da UERJ como o LPP e o PPCOR, a vida acadêmica desses

estudantes, bem como lutar pelo re-conhecimento, pelo descobrimento da não-verdade, da não-validade, diante do sistema hegemônico.

Nesse momento da inserção dos estudantes cotistas na UERJ/2003, identifico que as parcerias acima são significativas para maior concretização de uma “comunidade de comunicação de estudantes cotistas” da referida universidade, bem como pela efetivação de projetos factíveis de transformação e libertação. A concretização dessa comunidade se faz urgente para fortalecer as políticas afirmativas dentro da UERJ. Isso pode ser notado por ocasião da proposta de modificação do vestibular da universidade, analisado pela Sub-Reitora Raquel Villardis:

*[...] se você olhar a lei, você vai ver que a lei diz que a universidade vai adotar as medidas de seleção de modo a garantir a excelência acadêmica. A universidade tem Conselhos que deliberam a respeito das coisas e, em nenhum momento, se criou uma lei ou uma norma interna para inviabilizar a entrada de cotistas, o que se fez foi alterar o modelo do vestibular que é para todos. [...] É sempre uma polêmica, por que veja só, se é para não ter mérito nenhum, a gente escolhe quem vai ganhar o diploma sorteia e dá. Uma coisa é você relativizar o mérito, outro coisa é não ter mérito. [...] Então veja só, uma coisa é eu te dar uma bomboniere cheia de bombons e pedir para você escolher, selecionar a partir de um determinado critério, e você vai escolher o maior, o mais gostoso, o que tem o papel mais brilhante. Outra coisa é eu dar uma bomboniere enorme apenas com um bombom e dizer para você escolher, e só tem um ou não tem nenhum. A sua possibilidade de seleção, nessas circunstâncias, não existe. Então, o que se percebeu que como a gente teve uma redução absurda da relação candidato/vaga a possibilidade de seleção desse modelo estava comprometida, não tem nada a ver com a cota. (Entrevista realizada com a Sub-reitora de Graduação da UERJ Professora Raquel Villardis em 06/06/2005 – UERJ/Maracanã).*

Naquele momento, as várias “micro-comunidades de comunicação de estudantes cotistas” se uniram ao movimento negro, representantes do PPCOR e membros da ALERJ, para se organizarem coletivamente, buscando a não alteração do vestibular da UERJ. Assim, foram promovidas reuniões e instituída uma comissão intitulada de “Comissão Pró-Cotas da UERJ”, com o intuito de intervir no processo de aprovação dessas mudanças, conforme indica o comentário abaixo:

*Desde que começou, que era um boato no corredor e ninguém sabia exatamente, a gente se juntou, enfim as pessoas que estão com as cotas e acreditam na política de cotas, nós fomos, e eu participei dos três atos que teve. O que acontece, antes da votação chegar ao Conselho ela já tinha passado por Fóruns e tinha sido praticamente decidida dentro do Conselho seria para legitimar e seria um voto simbólico. Mas a gente tem se organizado e estamos em plena eleição para o DCE e existem duas chapas, a minha no caso que é a AVATAR, que está lutando contra isso. E existem setores fora da UERJ que fazem audiências públicas contra essa alteração. Nós temos nos organizado sim, tanto que desde a primeira votação você tinha em torno de 300 alunos. Agora, você tem que ver que muitas pessoas entram aqui e pensam que já entraram e que se dane o resto. Então mobilizar é muito difícil.[...] Há organização, não somente dos cotistas, como também de quem não é cotista. Realmente existe uma coisa de que são as mesmas pessoas de sempre, mas não há muita divulgação. É tudo muito difícil aqui dentro. Você, como aluno, você se posicionar e ir em sala você já fica marcado e você conseguir um auditório é mais difícil ainda, conseguir instrumentos, papel é praticamente impossível. O Espaços Afirmados terminou porque era um projeto de dois anos e não foi renovado. [...] Mas as pessoas que lá ficavam continuam discutindo, eu era de lá e continuo discutindo. (Estudante do Curso de Ciências Sociais– 5º período – Manhã – Maracanã-06/06/2005).*

A respeito do papel da ALERJ nesse debate, alguns Deputados Estaduais ligados à causa das cotas realizaram Audiências Públicas<sup>44</sup>, requerendo dos dirigentes da UERJ explicações quanto à modificação do vestibular, naquela ocasião estes representantes não compareceram a audiência pública e sobre isto a Sub-Reitora comenta:

*O que eu tenho presenciado em relação a isso, especificamente em relação à ética, é o fato de que nem sempre as pessoas reduplicam nos diferentes espaços, os mesmos discursos. O que eu acho muito complicado é a mesma Assembléia que aprova a Lei e que diz lá na Lei que a Universidade tem que assegurar a excelência acadêmica e essa mesma Assembléia aprova o orçamento e o Governo não libera esse orçamento e nada se faz., Na hora que a Universidade estabelece uma nota que requer 20 % de aproveitamento, veja bem, 20% , se nós tivéssemos colocado uma nota 7, você diria, puxa não querem os garotos lá, mas não é isso. Então a forma de deturpar para o uso político da situação, isso realmente, tem me causado muita estranheza e muito mal estar. (Entrevista realizada com a Sub-reitora de Graduação da UERJ Professora Raquel Villardis em 06/06/2005 – UERJ/Maracanã).*

Da citação acima, sobressai à confirmação de que existe na UERJ uma organização dos estudantes cotistas que, mesmo agrupadas em instâncias variadas as “micro comunidades de comunicação de estudantes cotistas” formulam, sob o âmbito da razão crítico-instrumental e da razão-estratégica, projetos anti-hegemônicos de luta pela transformação. Esta luta passa não somente pela condição digna de permanência e pela conclusão dos cursos de graduação, mas pela manutenção das políticas afirmativas de cotas na UERJ. Espera-se que, no decorrer desse percurso histórico, que estes cotistas de 2003 participantes dessas “micro comunidades

<sup>44</sup> Audiência Pública ocorrida em 19/05/2005 e coordenada pela Deputada Jurema Batista do Partido dos Trabalhadores.

de comunicação de estudantes cotistas” possam se amalgamar e fortalecer para a concretização de uma utopia possível para afrodescendentes brasileiros.

O próximo momento é o momento da práxis da libertação encaminhada para romper as causas da negação originária das vítimas e concretizar os acordos consensuais projetados para a sua libertação.

#### **4.6.6 - Momento da factibilidade ética-crítica**

*Às vezes eu vou para a casa a pé, feliz da vida, olha que eu moro longe, lá no Morro da Mangueira, mas vou feliz por estar na faculdade e não reclamo disso para ninguém.* (Estudante (b) do Curso de Direito– 1º período – Manhã – Maracanã-27/01/2004).

Este é o momento do desenvolvimento criativo, estratégico e libertador da vida humana excluída. É o momento da factibilidade ética-crítica, das ações táticas que devem ser propostas e realizadas para que o processo de vitimação seja negado. É por meio da razão transformadora que ocorre a síntese final da ação desconstrutiva e, posteriormente, a construção da transformação dos sistemas colocados sob crítica. Esta razão articula-se à razão material, formal e crítica, como escreve Dussel (2002).

É nesse ponto que o critério de factibilidade e o princípio-libertação compreendem a capacidade estratégico-instrumental da comunidade das vítimas para realizar a libertação, considerando, para isso, as possibilidades empíricas, tecnológicas, políticas, culturais entre outras. É uma longa trajetória traçada desde a negação originária estabelecida pelo princípio material ético.

No terreno da práxis libertadora se encontra a realização do “ato bom”, legítimo. O critério crítico de toda transformação depende da capacidade das vítimas em realizar a libertação. É sobre essa libertação que se funda o princípio mais complexo da “Ética da Libertação” (DUSSEL, 2002), o princípio libertação que formula o dever ético da transformação como possibilidade de reprodução da vida da vítima e com desenvolvimento factível da vida humana em plenitude.

##### **4.6.6.1 – Sujeitos sócio-históricos: “universidades pintadas de negros”**

Dussel argumenta que o processo de transformação se dá por meio de sujeitos sócio-histórico que têm memória de seu passado, de suas lutas por libertação já acontecidas, que têm projetos de realização futura e definem sua estratégia de lutar para transformar a

realidade que vive. Em algumas falas dos estudantes cotistas da UERJ podemos notar indícios da presença desses sujeitos sócio-históricos, como é visto abaixo:

*Não é questão de não consciência. O cara ele vem de um 2o grau que não relata o negro, falar da escravidão, mas não fala da escravidão como ela foi, como esse negro foi trazido. Então após a abolição em 1808 já corta com 1889 a Proclamação da República e ninguém mais fala de escravo e de negro. Ainda por cima você tem o mito de democracia racial em que – eu me considero bem pigmentada e todos me reconhecem como negra em todo lugar, mas se o cara for um pouco menos pigmentado do que eu ele acha que não é negro, se acha pardo. O termo pardo desqualifica muito o cada, ele não assume a sua identidade como tal. Então ele chega aqui na Universidade. Tem também a questão da opressão, ele tem medo de falar, depois de tantas discriminações que ele sofreu desde que veio fazer a inscrição, ele tem medo de falar. Não é questão de engajamento, porque até para você adquirir uma consciência, descobrir as várias questões que estão impostas no cotidiano é muito difícil. Você tem que desconstruir totalmente o ser que você chega aqui, ou ser quer você é formado e tem que construir um outro ser. E, como você vai reconstruir se a academia ela não te mostra, ela te esconde, ela não fala de revolta nenhuma. (Estudante do Curso de Ciências Sociais– 5º período – Manhã – Maracanã-06/06/2005).*

*Eu acho que é um paliativo, é uma solução momentânea. É falsidade e hipocrisia achar que é uma questão de preconceito e desigualdade. O ensino público decadente que vem de décadas, acharem que essa questão irá se resolver adotando as cotas, não só nas universidades, mas nas repartições públicas, nos partidos políticos, nas áreas onde esses povos são periféricos e marginalizados, achar que a questão das cotas irá resolver, chega a ser falso. Paralelamente às cotas o Governo deve empreender soluções para melhorar o ensino público fundamental e médio, mas essa não é uma solução rápida, isto irá levar, no mínimo uns 15 anos, e, enquanto existirem essas desigualdades e enquanto existirem essas discrepâncias na sociedade, que venham as cotas! (Estudante (f) do Curso de História– 3º período – Manhã – Maracanã-12/05/2004).*

*Não foi simplesmente você chegar na faculdade, fazer a inscrição e passar, houve provas. Há uma perspectiva grande de nós chegarmos ao fim sabendo que isto gerou uma observação. Mas, querendo ou não, por você saber que você é cotista o seu resultado vai gerar influências para a sua continuação ou não. (Estudante (a) do Curso de Pedagogia– 2º período – Noite – Maracanã- 22/01/2004).*

Parece, então, que as falas acima coadunam com o que Dussel (2002, p. 422 e 418) pensa a respeito dos sujeitos de sua ética. Um sujeito vivo em um mundo de sentidos, com uma cultura, uma comunidade, o “nós-estamos-sendo” como realidade “resistente”. Nesse processo de luta pela transformação ocorre o encontro do Outro/vítima, vazio, oprimido, afetado, excluído, com o Outro/sujeito sócio-histórico, que carrega consigo um sentido é um sujeito ético da vida cotidiana, enquanto vítima ou solidário com a vítima. Esse sujeito é capaz de realizar ações contra a comunidade de comunicação hegemônica, de construir alternativas factíveis e realizar a utopia do progresso qualitativo do viver melhor. É a subjetividade constituída em uma comunidade de vida, no caso deste estudo, de vida

acadêmica. É uma subjetividade agente na história, uma subjetividade libertadora que eleva a uma consciência crítica explicativa de sua causa negativa, como pode ser notado abaixo:

*Eu vou falar pela oportunidade. Pela realizada, lá no sétimo andar há vários quadros com os retratos das turmas de formandos (você deve ter tido o seu também) . Nesses quadros têm as fotos do pessoal de beca, todos arrumados. Você vê ali como eram as turmas que se formavam, não tinha a presença de negros. Numa turma de 30 alunos tinha 01 negro. De 60 alunos tinham 02. Na sala de aula das turmas mais avançadas parece uma turma européia, não tem a presença de negros. Quando você vai no 1º período, no 2º e na minha turma mesmo você vê como o Brasil se faz presente na sua variedade de gêneros, você vê uma turma mais colorida, muito mais bonita, negros, morenos, ruivos, loiros, de todas as cores e de todos os lugares do Rio, a sociedade só ganhou com isso porque a Universidade se tornou mais plural. Ela se tornou um reflexo do que realmente é o Brasil, e isso não acontecia antes, você não tinha esse reflexo, e esse é o ponto de vista de um aluno dentro da sala de aula observando algumas mudanças. Eu vejo pelo ponto de vista jurídico também, quando você observa que um segmento da sociedade não participa, não consegue exercer a sua cidadania, não participa de modo efetivo de todos os bens da sociedade, existe a necessidade desse grupo social ser tutelado pelo Estado, isso aconteceu com os índios, aconteceu com as mulheres na vida política do País e foi feita uma reserva de vagas para elas dentro dos partidos políticos e isso teve resultado. Quando você observa um grupo mais fragilizado há a necessidade dele ser tutelado, como no caso dos deficientes físicos, dos idosos, das crianças e com o negro não foi diferente. Quando se observou que eles não participavam da vida acadêmica do País foi necessário fazer uma medida reparatória visando incluir um grupo que é historicamente excluído. (Estudante (d) do Curso de Direito– 5º período – Noite– Maracanã- 19/04/2005).*

Como Dussel (2002, p. 533) relata, são esses sujeitos sócio-históricos que abrem caminho para a realização efetiva da práxis da libertação e em favor da construção do “novo bem”, sendo este a reprodução e desenvolvimento da vida humana negada. Como lembra o autor acima o bem supremo é empiricamente impossível, por isso, o autor situa a Ética da Libertação (2002) no plano das mediações do processo de libertação.

A Lei Estadual n. 3.708 de 09 de novembro de 2001 decorre do projeto de factibilidade ética elaborado pelos movimentos negros do Estado do Rio de Janeiro e tem, neste momento, de factibilidade ético-crítica parte de seu êxito. Conforme indicou Dussel (2002, p. 567), a lei das cotas raciais, pode ser vista como um “ato bom, um bem supremo”, por isso está inserida no âmbito das mediações. Pode-se considerar que este sexto momento enuncia o desenvolvimento factível desse projeto libertador.

Antes, o movimento negro lutou pela regulamentação da Lei das cotas raciais. Agora, na UERJ, os estudantes/vítimas são os novos sujeitos sócio-históricos (DUSSEL, 2002, p. 519) buscando a garantia desse direito emergente e legitimado pela comunidade de comunicação dos estudantes, através de sua participação intersubjetiva simétrica nas “micro

comunidades de comunicação dos estudantes cotistas”. Estes novos sujeitos procuram o estabelecimento de novos direitos, normas e ações que possam solidificar sua permanência nos cursos de graduação aos quais estão matriculados, como também garantir a conclusão dos mesmos com condições dignas de sua vivência acadêmica. A este respeito alguns dirigentes da UERJ refletem a respeito desse processo histórico e inaugural vivido pela Instituição:

*Eu sou, pessoalmente, francamente, favorável a isso. Só que se isso fosse feito de uma forma obstinada, a partir de já, os primeiros resultados seriam colhidos talvez daqui a 12 ou 15 anos. Então, teremos o prejuízo de mais uma geração, então, eu acho que essa cota ela vem diminuir, minorar uma questão que é atual e que é, absolutamente necessária, sem desconsiderar, muito pelo contrário, reafirmando a necessidade de um investimento massivo na educação básica, com aquelas velhas plataformas que você e eu e todos nós sabemos, de ante mão o que fazer: qualificar os professores, valorizar o professor pagando melhor, equipando escola, mudando metodologias e por aí vai não vou me estender nisso porque é uma coisa muito evidente. Daí, nós acharmos que é ético sim, propiciar uma fração das vagas ofertadas pelas instituições públicas para pessoas que não tinham acesso e outras condições a essa mesma escola pública universitária. (Entrevista realizada com o ex-Sub-Reitor de Graduação da UERJ – Professor Isac Vasconcellos – 30/05/2003).*

A Sub-Reitora de Graduação Raquel Villardis também se coloca a favor da reserva de vagas, mas alerta para a necessidade de ações complementares capazes de dar condições aos cotistas de permanecerem em seus cursos e conseqüentemente obterem êxito acadêmico. Sobre isto, Dussel (2002, p. 636, tese 11) comenta a respeito da necessidade de mediações adequadas para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida de cada sujeito humano, pois a vida “acontece nos níveis da materialidade físico-biológica (comer, beber, morar etc.)”. A Sub-reitora faz o seguinte comentário sobre as diretrizes formuladas pela UERJ referentes a esta temática:

*Agora, veja bem, se eu recebo um conjunto de estudante que precisaram, obviamente, de uma forma diferenciada de ingresso para que tivessem o direito de estar na Universidade, seria no mínimo, abdicar de tudo que se conhece a respeito de educação para achar que esses meninos depois de estarem aqui não fossem precisar de apoio. Eu vou dar um exemplo concreto: Por que o país inteiro hoje tem um programa de merenda escolar? Porque é sabido que as pessoas não aprendem com fome. Mas o meu estudante aqui dentro não tem direito a uma refeição subsidiada. [...] Então, uma vez criado o acesso, você tem que a) oferecer condições de permanência e b) terem investimento sobre a escolaridade básica para que todo processo não se repita. O que a gente vem defendendo é que política, efetivamente afirmativa, ela tem que se dar num tripé: política de acesso, política de permanência e política de qualidade na escola básica. Sem essas três coisas contribuindo em conjunta, a gente vai ter uma pseudo política de inserção social.[...] A gente ficou um pouco órfã por que, enquanto as outras instituições estão discutindo o acesso, nós estamos discutindo a permanência. Na verdade o fato de ter saído na frente faz com que nós estamos enfrentando problemas antes das outras instituições, e isso pode dar a entender que a UERJ é contra as cotas mas isso é absolutamente falso! A UERJ é favor, mas a UERJ não é um bloco homogêneo*

*[...] Mas, o fato de sermos a favor não desobriga o Estado de cumprir a sua parte que é de investir nos estudantes e na Instituição para que dê certo. (Entrevista realizada com a Sub-reitora de Graduação da UERJ Professora Raquel Villardis em 06/06/2005 – UERJ/Maracanã).*

No entanto, a Sub-Reitora reitera a necessidade de um maior comprometimento por parte do Governo do Estado do Rio de Janeiro em contribuir, de modo efetivo, por meio de investimentos na Instituição, para que a mesma possa atender às demandas ocasionadas pela chegada deste novo perfil de estudantes, por isto a mesma tece a seguinte consideração:

*Há uma interlocução muito difícil. Por que a Lei que criou as vagas reservadas, criou, automaticamente, a necessidade de o Estado repassar recursos para fazer parte dos desafios que vinham pela frente, mas esses recursos infelizmente não têm vindo. O Estado criou um sistema de bolsas que, inicialmente, vinha apenas pela FAPERJ e os alunos passaram 2003 todo sem receber bolsa alguma. Quando nós entramos para a gestão nós conseguimos liberar as primeiras mil, no final do ano passado nós conseguimos liberar recursos para mais 1380 bolsas, em outubro do ano passado. Então, são 2380 bolsas para um universo de sete mil estudantes e o Governo diz que só paga bolsa durante 1 ano e no final desse ano os garotos dizem a que bolsa foi cortada quando, na verdade, ela não foi cortada, ela foi dada a outro estudante que entrou. É um esquema de revezamento e eles não têm condições de se sustentarem sem bolsas. (Entrevista realizada com a Sub-reitora de Graduação da UERJ Professora Raquel Villardis em 06/06/2005 – UERJ/Maracanã).*

Embora, estando bastante favorável com relação à chegada dos estudantes cotistas à UERJ, a Sub-Reitora enfatizou uma maior aceitação quanto às cotas baseadas em indicadores sócio-econômicos em detrimento do recorte racial das mesmas, como se percebe na fala em seguida:

*Essa mudança é muito significativa porque a Universidade passa a ter o compromisso de lidar com o estudante comprovadamente em indicação de carência sócio-econômica e isso faz uma diferença muito grande, na medida em que a questão do recorte racial não traz, por si só, uma questão de carências que venham acumulando ao longo da escolaridade do estudante. Não é pelo fato de ser negro que este estudante teria menos ou mais acesso a bens educacionais, mas em sendo carente essa questão se coloca maior. [...] Porque na verdade o nosso estudante, o nosso cotista não é cotista por ser negro, há um conjunto enorme de negros que não podem concorrer para as cotas da UERJ. (Entrevista realizada com a Sub-reitora de Graduação da UERJ Professora Raquel Villardis em 06/06/2005 – UERJ/Maracanã).*

Parece-me urgente que se concretize na UERJ o fortalecimento da comunidade de comunicação dos estudantes cotistas, particularmente a necessidade de dos estudantes autodeclarados negros ou pardos dela façam parte, por meio do re-conhecimento com responsabilidade ética lutem pela manutenção vigorosa das cotas raciais, pois como comenta Dussel: “Porque há vítimas com certa capacidade de transformar, pode ser e deve-se lutar para negar a negação anti-hegemônica da dor das vítimas, intolerável para uma consciência ético-



crítica” (2002, p. 559). O autor explicita que é pela capacidade de organização que a comunidade de comunicação dos estudantes cotistas tende a realizar com êxito, de acordo com os meios eficazes e os fins estratégicos programados a transformação factível. O factível culmina com o argumento da factibilidade possível e realizadora do projeto de libertação e este projeto das cotas raciais da UERJ alcança sua factibilidade por meio das seguintes falas:

*Eu acredito que seja uma medida vencedora dentro da UERJ como modelo deve ser levado a todo Brasil para que as pessoas vejam que é necessário esse amparo. Esta política ela não é uma coisa para sempre, eu entendo esta política como uma ajuda para quem não consegue esta ascensão social, para que tenham condição para daqui a alguns anos seus filhos tenham condições e já não tenham mais necessidade de cotas. Esta política de cotas ela deve pressionar para que o ensino público melhore e possa permitir que o aluno que não possa estar em uma escola particular tenha as mesmas condições daqueles que estão.* (Estudante (g) do Curso de História – 3º período – Manhã – Maracanã- 12/05/2004).

*Foi uma ação que ajudou bastantes alunos que não tinham condições, digamos de lutar de igual para igual. Então foi uma medida paliativa, a qual facilitou a alguns e poderia chegar nas bases. Investir nos professores, investir em salários, em material didático, em conhecimento, coisa que nós não temos na Baixada Fluminense, como salas de informática, salas de leitura, cultura, coisas que são muito difíceis de existir na Baixada, ou nas partes menos favorecidas, favelas. A vaga nos deu uma chance de nós, pobres e negros, falos pobres porque na verdade é o que nós somos, e que querem mudar ou transformar para termos algo, ou conquistar algo na vida.* (Estudante (b) do Curso de Pedagogia– 2º período – Manhã – Maracanã- 27/01/2004).

*Eu acho válida a reserva de cotas e vamos ver o que nos próximos períodos e as próximas pessoas que entrarem irão pensar. Isto irá depender de como os negros irão se comportar, como eles irão se afirmar na faculdade.* (Estudante (a) do Curso de Direito– 1º período – Manhã – Maracanã- 27/01/2004).

*Acho justo, mas eu acho que a gente não deve pensar só na gente. Meu sonho é daqui a uns 20 anos a UERJ, a UFRJ, a UFF e a UENF sejam pintadas de negros.* (Estudante (d) do Curso de Letras– 3º período – Noite – Maracanã- 28/04/2004).

*Eu acho que sim. No caso da UERJ tem que se discutir. As cotas são importantes. Acho justo e necessário, acho que chegaram tarde demais!* (Estudante (b) do Curso de Filosofia– 3º período – Manhã – Maracanã 12/05/2004).

Estranhamento, desconforto, receio, representaram, para alguns integrantes da UERJ, a chegada dos estudantes das cotas raciais. Uma sensação quase inédita fez com que muitos docentes abrissem as portas trancadas de suas práticas pedagógicas para dar passagem a uma nova realidade de estudantes, agora, muitos negros, pardos, desfavorecidos sócio-econômico e culturalmente. A presença desses sujeitos foi ancorada pela denúncia do movimento negro e pelo anúncio da aprovação da Lei de cotas raciais de 2003. Esta aprovação legítima quebrou, rompeu, descaracterizou, reconfigurou o cenário da referida Universidade, antes homogênea, branca, elitizada e, hoje, diversa, mestiça e popular.

A inovação do acesso, o desafio da permanência e da conclusão dos cursos de graduação dos cotistas é o marco primordial que a UERJ tem para tornar a sua experiência inovadora uma experiência ética factível.

Todavia, como uma experiência em construção, tanto a UERJ, quanto os cotistas beneficiados pela Lei de cotas raciais devem enfrentar coletivamente, comunitariamente os dilemas e os sucessos que dela fazem parte. O convívio com o diferente no espaço acadêmico advindo com a inclusão dos estudantes negros carentes economicamente traz, para dentro desta universidade e de seus *campi* regionais, a necessidade de traduzir o conhecimento e a vivência acadêmica para os espaços multiculturais que estes sujeitos ocupam na sociedade. De fato, perante o traçado percorrido neste capítulo a experiência da implantação das cotas raciais da UERJ/2003 evidencia um percurso ético e, mesmo que embrionário, pode ser ancorado e compreendido pela “Ética da Libertação” de Dussel (2002).

Afirmo que este caminho demarca o momento inicial para a concretização efetiva de um caminho ético em seu nível mais elevado, consciente e crítico. Pouco a pouco, a UERJ e suas “vítimas” encontrarão meios eficazes, factíveis para realizarem o princípio universal da Ética dusseliana, quer seja, a vida do sujeito ético em plenitude.

Muito mais que inovar, as cotas raciais da UERJ instauraram um projeto maior de libertação para os afrodescendentes no ensino superior do país, abrindo um espaço vigoroso para o diálogo e a expansão das ações afirmativas neste contexto. Fato este que a ALERJ aprovou o Projeto de Lei n. 2.917/05 em 29 de novembro 2005, ampliando a reserva de vagas para os negros, estudantes da rede pública e portadores de deficiência para o Centro Universitário da Zona Oeste, a FAETEC e as Escolas de Formação da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, devendo este Projeto ser sancionado em 30 dias pela Governadora Rosinha Garotinho. É fértil, produtiva, desafiadora e instigante a experiência da UERJ. Esta se localiza no território das mediações como comentado por Dussel (2002), mediações estas, concretizadas e vividas por sujeitos concretos, corajosos em sua maioria, questionadores das desigualdades, injustiças, preconceitos e discriminações inseridas em sistemas hegemônicos e dominantes. Estes sujeitos são lutadores, transformadores do modo de ser de suas vidas e das vidas de seus descendentes, sujeitos sócio-históricos realizando a utopia possível.

## CONCLUSÃO

### INAUGURAL E FACTÍVEL: UM PROJETO DE LIBERTAÇÃO ADVINDO PELAS COTAS RACIAIS

Este estudo teve como objetivo verificar em que medida o processo de implantação da política de cotas raciais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), iniciado em 2003, poderia ser considerado um sistema de eticidade crítico tendo como protagonistas os estudantes cotistas autodeclarados negros ou pardos. A Ética da Libertação elaborada por Enrique Dussel (2002) ancorou as análises decorrentes e, por meio desta, foi possível traçar um percurso ético capaz de entrelaçar a abordagem ética do autor, às falas advindas do campo pesquisado.

O estudo buscou trazer à tona as marcas que seriam capazes de sustentar uma crítica ética, da negação à libertação do vitimado, tendo a *vida em plenitude do sujeito* como foco central na análise do processo de cotas raciais. O que se apresentou foi um trajeto histórico e inédito, com um potencial significativo para a construção de projetos factíveis de libertação para o negro no ensino superior brasileiro. Da denúncia ao anúncio, o processo de implantação das cotas raciais demarcou o êxito da organização, do consenso, da conscientização, da coletividade, da mobilização dos negros no cenário fluminense.

O sistema de cotas raciais implantado pela Lei n. 3.708/2001 evidenciou a necessidade de se romper efetivamente com o mito da democracia racial sustentado como aspecto positivo em nossa sociedade, como também demonstrou que a posição dos afrodescendentes em nosso contexto ainda está marcada por processos de preconceitos e exclusões sócio-culturais e econômicas. O marco trazido pela promulgação dessa legislação incide, significativamente, sobre o incentivo para a elaboração e efetivação de direitos a serem compartilhados entre os diferentes sujeitos viventes em nosso país.

O primeiro capítulo procurou recuperar a história da UERJ e evidenciar seus movimentos, políticas, práticas e a sua relação com o Estado no qual está inserida. Buscou responder às seguintes questões: o que levou a UERJ se tornar pioneira na implantação de reserva de vagas em seus cursos de graduação para estudantes negros e pardos? Há alguma relação entre a sua trajetória histórica e a política inovadora de reserva de vagas para negros e

pardos? Quais as marcas históricas, as especificidades que podem indicar, ou não, esta possível relação?

Esta tese demonstrou que a política de cotas não emergiu do debate no interior dessa Universidade. Esta política foi resultado da mobilização de grupos até então marginalizados do ensino superior e, no caso do sistema de cotas raciais, foi particularmente demarcada pelas ações do movimento negro. Efetivamente, não há indícios que demonstrem a relação entre a trajetória da UERJ e a inclusão de medidas legais a respeito da reserva de vagas para estudantes negros e pardos em seu interior. As determinações legais derivadas das leis de cotas foram acolhidas pela universidade e, em 2003, os estudantes cotistas já faziam parte do corpo discente da UERJ, concretizando as políticas afirmativas no ensino superior fluminense.

O passado do negro no Rio de Janeiro foi o tema do segundo capítulo. O foco se instalou na perspectiva de trazer à tona os traços que indicaram uma possível relação entre as reivindicações passadas e as conquistas em nossos tempos. Desta forma, foram feitas as seguintes indagações: como podemos identificar o movimento negro no Rio de Janeiro? Quais os traços marcantes em seu percurso histórico? Em que medida as lutas reivindicadas por estes movimentos foram incorporadas na sociedade? Estas questões foram complementadas do seguinte modo: há uma relação formal entre o movimento negro no Rio de Janeiro e o processo de implantação das cotas raciais na UERJ? Em que medida os movimentos negros influenciaram a adoção das cotas raciais naquela Universidade?

O estudo procurou evidenciar o possível vínculo entre, a política afirmativa sob a forma de cotas raciais na UERJ e o movimento negro no Rio de Janeiro, analisando suas marcas, seus sujeitos, suas agendas e agências. Em um primeiro momento, foi abordada a questão racial no Brasil, como as tendências de defesa do branqueamento pelos eugenistas sustentados pela política de imigração e a construção do mito da democracia racial baseado na miscigenação positiva das raças e se tornando viga mestra da ideologia racial brasileira. Também foi possível abrir a discussão em torno da(s) identidade(s) negra(s) no Brasil, tendo como viés a teorização multicultural crítica e sócio-cultural contemporânea, argumentando-se em favor do processo de construção da(s) identidade(s) negra(s) a partir de uma pluralidade de marcadores, que dinamicamente se hibridizam e favorecem a construção permanente desta(s) identidade(s).

Os movimentos negros do Rio de Janeiro denunciaram essa desigualdade de oportunidades e lutaram para demarcar um novo cenário no ensino superior público

fluminense. Particularmente, o PVNC e o EDUCAFRO acionaram a justiça para ter os direitos dos negros carentes garantidos quanto ao acesso ao ensino superior. Mesmo com agendas e agências diferenciadas, esses movimentos empreenderam considerável esforço no sentido de pressionarem as autoridades do Poder Judiciário e do Poder Legislativo e Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, para incluírem os afrodescendentes no ensino superior. Isto foi marcado pela busca de bolsas de estudo em instituições particulares e pela aprovação da Lei de cotas raciais na UERJ e na UENF em 2001.

A ética foi o cerne das discussões desenvolvidas no terceiro capítulo. Inicialmente, evidenciou-se a tensão que envolve os debates em torno da ética na contemporaneidade, onde Oliveira, Canen e Franco (2001) ressaltam os seguintes focos de análise: o particular e o universal. Os autores rejeitam uma ética universal etnocêntrica e argumentam em favor de um universalismo ético *a posteriori* baseado em um diálogo ético argumentativo como elemento de relacionalidade e não de verdades impostas. Em um segundo momento, o capítulo fez um reexame do pensamento ético de Dussel (2002) a: *Ética da Libertação*.

A *Ética da Libertação* é composta por seis momentos, sendo os três primeiros os pilares que sustentam os momentos seguintes, nos quais a crítica é aspecto relevante: o ético-material; o moral-formal; o ético processual de factibilidade; o ético-material crítico; o moral-formal crítico anti-hegemônico e, finalmente, o momento da factibilidade ou práxis da libertação.

Nesse capítulo questionou-se até que ponto a ética dusseliana seria capaz de oferecer elementos para traçar um sistema de eticidade crítico pautado nas “vítimas” da UERJ/2003 – os estudantes autodeclarados negros e pardos. Esse estudo remeteu aos processos de exclusão e negação vividos pelos afrodescendentes no Brasil. O negro, desde sua chegada como escravo, até a contemporaneidade, vem sendo vítima de discriminações e processos de exclusão, como é o caso dos negros no ensino superior que, quando não ausente nas estatísticas, está pouco presente nesse ambiente educacional.

O pensamento de Dussel permitiu o encontro entre um traçado teórico e um percurso concreto de libertação vivido por negros e pardos do Estado do Rio de Janeiro, ontem “vítimas”, hoje sujeitos sócio-históricos, viventes, distintos, ativos, autoconscientes, críticos, sujeitos éticos da vida cotidiana.

O quarto capítulo procurou articular a Teoria Ética de Dussel (2002) ao campo pesquisado. A pesquisa partiu de um estudo de caso realizado na UERJ no intuito de

compreender o processo de implantação das reservas de vagas/ cotas raciais nos cursos de graduação em 2003. No decorrer da pesquisa foram realizadas 55 entrevistas com estudantes autodeclarados negros ou pardos de diferentes cursos, turnos e *campi* da UERJ, sendo estes: Faculdade de Formação de Professores (FFP) em São Gonçalo, Instituto Politécnico da UERJ (IPRJ) em Nova Friburgo, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) em Duque de Caxias, Faculdade de Tecnologia em Resende, campus Maracanã e Hospital Universitário Pedro Ernesto no Rio de Janeiro. Também foram realizadas entrevistas com dirigentes e professores da UERJ, com representantes da Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro e com representantes do movimento negro fluminense.

Uma intrincada relação foi evidenciada nesse quarto capítulo. A questão de uma pesquisadora branca estar realizando uma pesquisa “negra”. Para alguns negros, isto não geraria legitimidade ao estudo, uma vez que eu não era uma negra, não era militante do movimento negro e por isto não estaria amalgamada à causa negra. No entanto, esta percepção não foi majoritária e permitiu a realização da pesquisa. Argumentei que mesmo não sendo negra, a minha trajetória enquanto pesquisadora tendo o foco voltado para as causas das pessoas marginalizadas e excluídas do processo educacional possibilitou-me uma “licença” para olhar profundamente a situação do negro no ensino superior. Considerei, por meio deste estudo, que a cor da pesquisa não interfere na intenção da mesma, para além da pigmentação está o compromisso pela realização de um estudo legítimo, concreto e dedicado à efetivação de projetos factíveis de libertação dos sujeitos vitimados.

O quarto capítulo foi conduzido pelos seis momentos da Ética da Libertação, desde os instantes da denúncia da ausência ou da pouca presença dos afrodescendentes no ensino superior, até a vivência dos estudantes autodeclarados negros ou pardos nos cursos de graduação da UERJ. As vozes desses estudantes protagonizaram as análises desenvolvidas nesse estudo.

Os três primeiros momentos que sustentam a ética da libertação compreenderam os momentos de denúncia e de anúncio da promulgação da Lei de cotas raciais. Estes enfocaram a significativa atuação dos movimentos negro do Rio de Janeiro na luta para a efetivação das políticas de ação afirmativa no ensino superior. As articulações advindas desses movimentos foram decisivas junto aos poderes Judiciário, Legislativo e Executivo do Estado, bem como junto a UERJ para que as Leis das cotas fossem promulgadas e efetivadas na Universidade. A

predominância do movimento negro nessa etapa tornou a luta dos afrodescendentes pelo sistema de cotas um projeto factível de libertação.

O segundo percurso ético envolveu os outros três momentos que foram compreendidos já no ambiente de implantação das cotas, desde a efetivação do processo do vestibular, até a vivência e a organização das vítimas na UERJ. Estes momentos foram marcados pela chegada e pela permanência dos estudantes autodeclarados negros e pardos no ambiente da UERJ. A pesquisa percorreu, entre 2003 e 2005, os corredores, salas de aula, centros acadêmicos e demais espaços da Universidade, no sentido de compreender como o sistema de cotas raciais e seus sujeitos ocupam e vivenciam esse espaço acadêmico, desde o processo de autodeclaração requerido por ocasião do Edital do Vestibular, até a sua presença e afirmação identitária em “comunidades de comunicação de estudantes cotistas” no interior da UERJ.

Por meio deste estudo, é possível afirmar que o sistema de cotas raciais na UERJ resiste a uma crítica ética e pode ser ancorado pela Ética da Libertação de Dussel (2002). Assim, foi possível responder a questão inicial afirmando que o sistema de cotas na UERJ revela um sistema de eticidade crítico tendo as vozes das vítimas como protagonistas. Os seis momentos da ética dusseliana permitiram que fosse traçado um percurso ético crítico, no qual os estudantes cotistas da UERJ estiveram em evidência. Desde a atuação do movimento negro no primeiro circuito dessa Ética, até a solidificação das cotas e a atuação dos cotistas nas “micro-comunidades de comunicação dos estudantes cotistas”, o que se revelou foi um processo histórico e inaugural de transformação factível, de concretização de uma “utopia” possível.

Esta tese considera que o sistema de cotas raciais da UERJ enfrenta o desafio crítico ético, desde a negação originária, até o anúncio da transformação com factibilidade ética. Esta factibilidade ética se traduz na atualidade, como sendo o desafio da garantia da permanência dos sujeitos dessas cotas no interior da Universidade e o êxito acadêmico dos mesmos. É possível afirmar também que o traçado ético crítico percorrido pela UERJ pode abrir espaço para que outras experiências de ações afirmativas em instituições de ensino superior se tornem realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Nival Nunes; VILLARDI, Raquel. *Ações afirmativas: nota da Reitoria*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, set. 2004. Disponível em: <http://www.ierj.br/applet/notareitoria.html>.
- ALVES-MAZZOTTI, Judith. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARBACHE, Ana Paula Bastos. *A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica*. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2001.
- BARBIERI, Ivo. *Anais do I Congresso Interno*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1985.
- BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*. Trad: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRANDÃO, Zaia. *Universidade e educação*. Campinas: Papirus, 1992. Em colaboração com CEDES, ANDE e ANPED, 1992.
- CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- CANEN, Ana. Identidade Negra e espaço educacional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p.709-724, set./dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. *Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo*. Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande. N. 15, jan/jun, p. 49-57, 2003.
- CASALI, Alípio. *Elite intelectual e restauração da Igreja*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Un nou sentit comú per a l' educació i el desenvolupament popular. In Centre de Recursos i educació contínua. *Ética, complexitat i formació de persones adultes em una societat planetària*. Valencia: Edicions del CREC, p.197-231, 2004.
- \_\_\_\_\_. O universal, o particular, o singular. In: SEVERINO, A. J. e (org). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papirus, 2001.
- CARVALHAES, Cláudio. Quebram-se mitos. In: UERJ em questão. *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, n. 82, 2003.



- CESAR, Raquel C. Lenz. Ações afirmativas no Brasil: e agora, doutor? *Ciência Hoje*, n. 195, v. 33, p. 27-32, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Acesso à justiça para minorias raciais no Brasil: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e acertos no caso da Uerj*. 2004. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, jun. 2004.
- CHAUÍ, Marilena de Sousa. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- COSTA PINTO, L. A. *O negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A universidade temporã: a colônia a era Vargas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- DECLARAÇÃO DE DURBAN E PLANO DE AÇÃO. In: *III Conferência Mundial de Combate Ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Ministro Da Cultura. [s.l.]: Fundação Cultural Palmares, 2001.
- DUSSEL, Enrique. *Ética e libertação na idade da globalização e da exclusão*. Trad. Ephraim F. Alves *et al.* Petrópolis: Vozes, 2002.
- EDUCAFRO. Dia de Acolhida ao Cotista da UERJ. Rio de Janeiro, maio 2004. (mimeo)
- FAVERO, Maria de Lurdes. *Universidade e poder: análise crítica/aspectos históricos: 1930-1945*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.
- FREIRE, Américo. Evento político e representação parlamentar: a fusão e os senadores da Guanabara e do Rio de Janeiro. In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo (orgs). *Um Estado em questão: os vinte e cinco anos do Rio de Janeiro*. Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, p. 57-76, 2001.
- FREIRE, Nilcéia. *Relatório Anual 2002 UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.
- GENRO, Tarso (a). *Reforma da educação superior no Brasil. Seminário Internacional Reforma e Avaliação da Educação Superior: tendências na Europa e na América Latina*. Disponível em [www.mec.gov.br/reforma/documentos.2005](http://www.mec.gov.br/reforma/documentos.2005). Acesso em 17 out. 2005.

- \_\_\_\_\_(b). *Exposição de motivos Anteprojeto de lei da educação superior. Ministério da Educação*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf>. Acesso em 17 out. 2005.
- GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- \_\_\_\_\_(a). O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_(b). Direito, sociedade civil e minorias no Brasil da virada do milênio. In: DORA, Denise Dourado (org.). *Direito e mudança social*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.
- GUIMARÃES, Antonio Alfredo. *Ações afirmativas para a população nas universidades brasileiras. XXIX Encontro Nacional de Economia*, Salvador, dez. 2002. Disponível em: <http://www.políticadacor.net>.
- \_\_\_\_\_. *Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras*. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HADDAD, Fernando. O Brasil ainda não abraçou a educação. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, p.16, 04 set. 2005.
- HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o poder: movimento negro no Rio e São Paulo (1945- 1988)*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra?. In: LIV SOVIK, RESENDE ADELAI (orgs.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, p. 335-349, 2003.
- HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência dos EUA. In: Instituto de Estudos Raciais e Étnicos (Ierê), Núcleo da Cor / Laboratório de Pesquisa Social. *A cor da desigualdade: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa*. Rio de Janeiro: IFCS UFRJ, 1999.

- HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília; UNESCO, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Desigualdades raciais no Brasil: evolução das condições de vida na década de 1990*. Texto para discussão nº 807. Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2001
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Evolução do Ensino Superior - Graduação*. Brasília: O Instituto, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Resultados e tendências da educação superior - Brasil*. Brasília: INEP, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Sinopse do ensino superior em 2002*. Brasília: INEP, 2004.
- JUNIOR, João dos Reis Silva, SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 05-27, 2005.
- LAMPERT, Ernani. *Universidade, docência, globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- LEHER, Roberto; SGUISSARD, Valdemar; MANCEBO, Deise. Mesa redonda: políticas de educação na atualidade. In: *VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, UERJ, maio 2004.
- LYRA, Charley Fayal. *Anais do I Congresso Interno*, UERJ, Rio de Janeiro, 1985.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Trad. Bebel O Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.
- MANCEBO, Deise. *Da gênese aos compromissos: uma história da UERJ*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *Universidade, sociedade e formação de professores: uma perspectiva integradora*. A Universidade de Educação de Anísio Teixeira. 1993. Tese (Doutorado)- PUC-RJ, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, maio 1993.
- \_\_\_\_\_. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 131-150, Campinas: Autores Associados Ltda., maio/ago. 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) (a). Lei n 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Programa Universidade para Todos (PROUNI), Brasília, 2005. Disponível em:

- [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004/2005/LEI/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004/2005/LEI/L11096.htm). Acesso em 22 out. 2005.
- \_\_\_\_\_. (b). Anteprojeto de Lei da Educação Superior. Brasília, 29/07/2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf>. Acesso em 17 out. 2005.
- MOTTA, Marly (a). A fusão da Guanabara com o estado do Rio: desafios e desencantos. In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo; MOTTA, Marly da Silva. *Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- \_\_\_\_\_. (b). *Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- NASCIMENTO, Adbias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTLEY, Lynn (org.). *Tirando a máscara*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- NEVES, Clarissa. Funções Sociais do Ensino Superior Hoje. In: *Universidade e Educação*. Campinas: Papyrus, 1992.
- O GLOBO. *Custo para promover igualdade racial é de R\$67,2 bilhões*: Estudo mostra o valor do investimento para equiparar negros a brancos em educação, saneamento e habitação. Rio de Janeiro, p.09, 16/11/2005.
- OLIVEIRA, Renato J. de; CANEN, Ana; FRANCO, Monique. Ética, multiculturalismo e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p.113-125, jan./fev./mar./abr. 2001.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira & identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, J, GALDINO, D. (orgs). *Levando raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 85-136, 2004.
- PEREIRA, Francisco Donizete. *Compromisso ético e ação docente: critérios e princípios de factibilidade para a formação e a prática de professores*. 2004. Pós-graduação em Educação/Currículo. Tese de Doutorado- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- PETRUCCELLI, José Luís. *Mapa da cor no ensino superior brasileiro*. Programa de Políticas da Cor na Educação Brasileira. Série Ensaio & Pesquisas. Universidade do

- Estado do Rio de Janeiro – Laboratório de Políticas Públicas e Governo Federal – Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, 2004.
- PIRÁ, CARLA Maria Medeiros (org.). *Relatório de Atividades de 1998*. Diretoria de Planejamento e Organização (DIPLAN) UERJ. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.
- SÁ, Celso; FREIRE, Nilcéia (org.). *Relatório de Atividades de 2001*. Diretoria de Planejamento e Organização (DIPLAN) UERJ. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Ivair dos. Discriminação uma questão de direitos humanos. In: OLIVEIRA, Djaci; LIMA, Ricardo B; SANTOS, Sales Augusto dos. (org.). *50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados*. Goiânia: Movimento Nacional de Direitos Humanos, 2001.
- SANTOS, Sales Augusto. Ação afirmativa para a população negra na universidade brasileira. In: SANTOS, Emerson, LOBATO, Fátima (orgs). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SANTOS, Renato Emerson dos. Agendas e agências: a construção do movimento PVNC. In: *Negro e educação: identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- II REUNIÃO DE REITORES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS IBERO-AMERICANAS. *Universidade Pública: educação e desenvolvimento*, Porto Alegre, abr. 2002.
- SILVA, Luiz Fernando Martins da. Ação afirmativa e cotas para afro-descendentes: algumas considerações sócio-jurídicas In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SILVA, Itan. *Da universidade: tópicos da trajetória da universidade brasileira*. Campina Grande, 1994.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

- TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Trad. Ana Arruda *et al.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. Ford Foundation.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Sub-reitoria de Graduação, SR-1. PROINICIAR. Rio de Janeiro, 2004. Disquete, 3 ½ pol. *Power Point*.
- \_\_\_\_\_(a). *Vestibular UERJ/2003* - relatório analítico. In: VESTIBULAR UERJ/2003. Caderno de Graduação. Rio de Janeiro: Sub-Reitoria de Graduação. V.8, 2003.
- \_\_\_\_\_(b). *Relação de Mínimos e Máximos*. Departamento de Seleção Acadêmica. Vestibular 2003/2002. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em [http:// www.vestibular.uerj.br](http://www.vestibular.uerj.br).
- \_\_\_\_\_. *Relatório Anual 2002*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.
- VALENTIN, Daniela Frida D. (a). As ações afirmativas: um instrumento de promoção da igualdade. In: *VI Colóquio Sobre Questões Curriculares*. II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: pensar, inventar, diferir. UERJ, Rio de Janeiro, 2004. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_(b). *As ações afirmativas como um instrumento de promoção da igualdade na pauta da educação superior brasileira no novo século*. 2004 (mimeo).
- VENTURA, Hélio. Avaliando os cotistas da UERJ. *Jornal Azânia*, n. 2, ano II, p. 01, 2004.
- VILLARDI, Raquel. *Acesso à Universidade por meio de ações afirmativas: estudo da situação dos estudantes com matrícula em 2003, 2004*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, jun. 2004. Disponível em: <http://www.uerj.br>.
- XAVIER, Libânia Nacif. Inovações e (des)continuidades na política educacional fluminense (1975-95). In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo; MOTTA, Marly Silva da. *Um Estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- WEISSMANN, Regina (coord.). Realização do Núcleo de Informação e Estudos de Conjuntura NIESE/VRUERJ: Rio de Janeiro: UERJ, 1997.
- WEYRAUCH, Cléia Schiavo. *Acervos de memória: exposição comemorativa do cinquentenário da UERJ*. UERJ - Núcleo de Memória, Informação e Documentação. Rio de Janeiro: Rede Sírius, UERJ, 2001.

**ANEXOS**

## ANEXO A

**LEI Nº 3524, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2000.**

**DISPÕE SOBRE OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ADMISSÃO DE ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS**

**O Governador do Estado do Rio de Janeiro,**

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** - Os órgãos e instituições de ensino médio oficiais situadas no Estado do Rio de Janeiro, em articulação com as universidades públicas estaduais, instituirão sistemas de acompanhamento do desempenho de seus estudantes, atendidas as normas gerais da educação nacional.

**Art. 2º** - As vagas oferecidas para acesso a todos os cursos de graduação das universidades públicas estaduais serão preenchidas observados os seguintes critérios:

**I** - 50% (cinquenta por cento), no mínimo por curso e turno, por estudantes que preencham cumulativamente os seguintes requisitos:

~~a) tenham cursado ...VETADO... o ensino ...VETADO... médio em instituições da rede pública dos Municípios e/ou do Estado.~~  
**a)** tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em instituições da rede pública dos Municípios e/ou do Estado.

Veto rejeitado pela ALERJ. Publicado no D.O de 11/04/2001

**b)** tenham sido selecionados em conformidade com o estatuído no art. 1º desta Lei;

**II** - 50% (cinquenta por cento) por estudantes selecionados em processo definido pelas universidades segundo a legislação vigente.

\* **Parágrafo único** – Os candidatos oriundos das escolas públicas não pagarão taxa de inscrição.

\* Veto rejeitado pela ALERJ. Publicado no D.O de 11/04/2001

**Art. 3º** - VETADO.

**Art. 4º** - VETADO.

**Art. 5º** - VETADO.

**Art. 6º** - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 2000.

**ANTHONY GAROTINHO**  
Governador

▼ **PARTES VETADAS E PROMULGADAS PELO GOVERNADOR DO ESTADO**



**LEI Nº 3524, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2000.**

**DISPÕE SOBRE OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ADMISSÃO DE ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS<sup>45</sup>**

**O Governador do Estado do Rio de Janeiro,**

**Em conformidade com o que dispõe o § 5º do artigo 115 da Constituição Estadual, promulga as partes vetadas da Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000, oriunda do Projeto de Lei nº 1653, de 2000.**

**Art. 1º** - .....

**Art. 2º** - .....

**I** - .....

**a)** tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em instituições da rede pública dos Municípios e/ou do Estado.

**b)** .....

**II** - .....

**Parágrafo único** – Os candidatos oriundos das escolas públicas não pagarão taxa de inscrição.

**Art. 3º** - .....

**Art. 4º** - .....

**Art. 5º** - .....

**Art. 6º** - .....

Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 2000.

**ANTHONY GAROTINHO**

**Governador**

---

<sup>45</sup> Os Textos das Leis inseridos nos anexos estão disponíveis nos site: <http://wwwalerj.rj.com.br> ou <http://www.uerj.br>.

## ANEXO B

### DECRETO Nº 29090 DE 30 AGOSTO DE 2001

#### DISCIPLINA O SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO MANTIDO PELO PODER PÚBLICO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

**O Governador do Estado do Rio de Janeiro**, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, tendo em vista o que consta do Processo E-26/897/2001,

DECRETA:

**Art. 1º**- O Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio Mantido pelo Poder Público – SADE, instituído pelo artigo 1º da Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, reger-se-á pelo disposto neste Decreto.

**Art. 2º**- O SADE se pautará pelos seguintes objetivos:

**I** – promover a igualdade de condições básicas de ensino e de acesso ao conhecimento para todos os estudantes;

**II** – promover as medidas necessárias ao nivelamento do saber do estudante para aprendizados mais complexos;

**III** – promover ações destinadas ao oferecimento de condições de permanência do estudante, morador na base territorial do Estado do Rio de Janeiro, na universidade;

**IV** – aplicar o processo contínuo de avaliação do estudante de nível médio da rede pública de ensino, visando e possibilitando a verificação de seu desempenho e rendimento escolar e integrando outras formas de avaliação;

**V** – informar o estudante de sua performance escolar;

**VI** – avaliar permanentemente o processo pedagógico em curso, propondo, aos órgãos competentes, o redirecionamento dos currículos e conteúdos, quando for o caso;

**VII** – propor as intervenções necessárias à melhoria da qualidade do ensino da rede pública, de forma a torná-lo referência para todo aquele praticado no Estado;

**VIII** – diagnosticar, através da avaliação dos estudantes, as deficiências encontradas e os pontos referenciais positivos que fortalecem o sistema público de ensino; e

**IX** – colaborar na organização e execução dos vestibulares das Universidades públicas estaduais.

**Art. 3º** - Fica instituído sem aumento de despesa, o Conselho do Sistema de Acompanhamento dos Estudantes do Ensino Médio Mantido pelo Poder Público – COSADE, vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e composto dos seguintes membros:

**I** – um representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia;

**II** – um representante da Secretaria de Estado de Educação;

**III** - um representante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro;

**IV** - um representante da Universidade Estadual do Norte Fluminense; e

**V** - um representante do movimento estudantil organizado, indicado pela UBES dentre estudantes do ensino médio do sistema estadual mantido pelo Poder Público do Estado do Rio de Janeiro.

§ 1º - As funções exercidas pelos membros do COSADE não serão remuneradas e serão consideradas de relevante interesse público.

§ 2º - Os titulares dos órgãos e entidades referidos neste artigo deverão indicar seus representantes e respectivos suplentes ao Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia, que editará o ato competente à composição do COSADE.

§ 3º - O mandato dos membros do COSADE será de 02 (dois) anos, admitida uma recondução.

§ 4º - O COSADE será presidido pelo representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

§ 5º - Caberá ao Presidente do COSADE o voto qualificado no caso de empate nas votações.

**Art. 4º** - Ao COSADE compete definir a política de acompanhamento do desempenho dos estudantes do ensino médio mantido pelo Poder Público, observados os princípios estabelecidos neste Decreto.

**Art. 5º** - O COSADE deverá manter memória de dados capaz de permitir o acompanhamento do perfil de desempenho dos estudantes das instituições de ensino mantidas pelo Poder Público.

**Art. 6º** - A avaliação do desempenho dos estudantes do ensino médio mantido pelo Poder Público será feita em 4 (quatro) fases, através de exames escritos, divididas da seguinte forma:

**I** – no decorrer dos dois primeiros meses do ano letivo da 1ª série dos ensinos médio ou técnico-profissional;

**II** – no decorrer do primeiro semestre do período letivo da 2ª série dos ensinos médio ou técnico-profissional;

**III** - no decorrer do primeiro semestre do período letivo da 3ª série dos ensinos médio ou técnico-profissional;

**IV** – ao final do segundo semestre do período letivo da 3ª série dos ensinos médio ou técnico-profissional.

Parágrafo único – A elaboração e aplicação dos exames previstos neste artigo competirá às Universidades Públicas Estaduais.

**Art. 7º** - Ao aluno qualificado nas 4 (quatro) etapas de avaliação, e que preencha os requisitos do artigo 2º, I, “a” e “b”, da Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, fica assegurado o direito de concorrer a 50% das vagas dos cursos e turnos oferecidos pelas Universidades Públicas Estaduais, obedecida a limitação de vagas existentes, a serem preenchidas de acordo com o critério da melhor nota.

§ 1º - Caberá às Universidades Públicas Estaduais definir os critérios mínimos de qualificação para acesso às vagas reservadas aos estudantes da rede pública de ensino, observado o artigo 6º deste Decreto.

§ 2º - Caso não sejam preenchidas todas as vagas reservadas aos estudantes da rede pública de ensino, poderão ser elas aproveitadas pelos demais estudantes, aplicando-se a mesma regra à situação inversa.

**Art. 8º** - Aos alunos que já estejam cursando a 2ª série do ensino médio ou técnico-profissional quando da vigência deste Decreto deverão ser aplicados os exames previstos no artigo 6º, II, III e IV.

**Art. 9º** - Aos alunos que já estejam cursando a 3ª série do ensino médio ou técnico-profissional quando da vigência deste Decreto deverão ser aplicados os exames previstos no artigo 6º, III e IV.

**Art. 10** – O Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia editará os atos complementares à execução do disposto neste Decreto.

**Art. 11** – Este Decreto entrará em vigor a partir do ano letivo de 2002.

Rio de Janeiro, 30 de agosto de 2001.

**ANTHONY GAROTINHO**

**Governador**

## ANEXO C

**LEI Nº 3708, DE 09 DE NOVEMBRO DE 2001.**

**INSTITUI COTA DE ATÉ 40% (QUARENTA POR CENTO) PARA AS POPULAÇÕES NEGRA E PARDA NO ACESSO À UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E À UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

**O Governador do Estado do Rio de Janeiro,**

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** – Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF.

**Parágrafo único** – Nesta cota mínima incluídos também os negros e pardos beneficiados pela Lei nº 3524/2000.

**Art. 2º** – O Poder Executivo regulamentará a presente Lei no prazo de 30 (trinta) dias de sua publicação.

**Art. 3º** – Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 09 de novembro de 2001.

**ANTHONY GAROTINHO**

**Governador**

## ANEXO D

**Decreto nº 30.766, de 04 de março de 2002**

**DISCIPLINA O SISTEMA DE COTA PARA NEGROS E PARDOS NO ACESSO À UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E À UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS**

**O Governador do Estado do Rio de Janeiro**, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto no artigo 1º, caput e parágrafo único, da Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001, e tendo em vista o que consta do Processo E-26/059/2002.

DECRETA:

**Art. 1º** - Ficam reservadas, para negros e pardos, 40% das vagas relativas aos cursos de graduação oferecidas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

**Parágrafo único** - Para os fins deste decreto, não se faz distinção entre pessoas negras e pardas.

**Art. 2º** - Caberá às universidades envolvidas definir os critérios mínimos de qualificação para o acesso às vagas reservadas aos alunos negros e pardos.

**Art. 3º** - No preenchimento de suas vagas, deverão as universidades observar, sucessivamente, o seguinte:

**I** - verificar os candidatos qualificados de acordo com o com os critérios tratados na Lei nº 3.524/2000, selecionando-os para ingresso até o limite das vagas destinadas a tal fim;

**II** - identificar, dentre os alunos selecionados para ingresso na instituição na forma do inciso anterior, o percentual que se declarou negro ou pardo em relação ao número total de vagas oferecidas, por curso e turno;

**III** - deduzir, da cota de 40%, o percentual de candidatos selecionados na instituição, declarados negros ou pardos, que foram beneficiados pela Lei nº 3.524/2000 (art. 1º, parágrafo único, da Lei 3.708/2001).

**IV** - preencher as vagas restantes, da cota de 40%, com os demais candidatos declarados negros ou pardos que tenham sido qualificados para ingresso na instituição, independentemente da origem escolar; e

**V** - preencher as demais vagas oferecidas independentemente da cor, raça ou origem escolar do candidato qualificado.

**Parágrafo único.** Em caso de reclassificação, deverão as universidades observar o sistema de cotas estabelecidos pelas Leis nºs 3.524/2000 e 3.708/2001.

**Art. 4º** - Caso não sejam preenchidas todas as vagas reservadas aos beneficiários deste Decreto poderão ser elas aproveitadas pelos demais estudantes.

**Art. 5º** - A identificação dos alunos negros e pardos se fará através de declaração firmada, sob as penas da Lei, pelo próprio candidato à vaga na universidade.

**§1º** - A autodeclaração é facultativa, ficando o candidato submetido às regras gerais de seleção, caso opte por não a firmar.

**§2º** - Os candidatos beneficiados pelo regime de reserva de vagas tratado na Lei nº 3.524/00 poderão firmar a declaração prevista neste artigo.

**Art. 6º** - Fica instituído sem o aumento de despesa, o Conselho para a Promoção Educacional Superior das Populações Negra e Parda - COPEPNEP, com os seguintes objetivos:

**I** - manter memória de dados capaz de permitir o acompanhamento do perfil de desempenho dos estudantes negros e pardos nos exames seletivos para o ingresso nas instituições de ensino superior em funcionamento no Estado do Rio de Janeiro;

**II** - propor medidas que visem estimular a aplicação do sistema de cotas estabelecido neste Decreto a outras instituições de ensino superior;

**III** - propor medidas que visem o aprimoramento da legislação que trata do acesso dos negros e pardos ao ensino superior; e

**IV** - propor medidas que visem divulgar e orientar a sociedade da importância das ações afirmativas adotadas por força deste Decreto, com vistas à promoção da igualdade de oportunidades entre os diversos grupos étnicos e o combate à discriminação.

**Art. 7º** - O Conselho para a Promoção Educacional Superior das Populações Negra e Parda - COPEPNEP, vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, é composto dos seguintes membros:

**I** - um representante da Secretaria de Estado de Educação de Ciência e Tecnologia;

**II** - um representante da Secretaria de Estado de Educação;

**III** - um representante do Conselho Estadual do Negro;

**IV** - um representante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro;

**V** - um representante da Universidade Estadual do Norte Fluminense; e

**§1º** - Será convidado para participar do COPEPNEP um representante do movimento estudantil negro organizado indicado pela Coordenação Nacional de Entidades Negras - CONEN, dentre estudantes do ensino médio.

**§2º** - O COPEPNEP será presidido pelo representante da Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologia, contando com voto qualificado, em caso de empate nas votações.

**§3º** - O exercício das funções de Presidente ou membro do Conselho não será remunerado, a qualquer título, sendo considerado de relevante interesse público.

**Art 8º** - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos para o ingresso nas universidades a partir de 2003, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 04 de março de 2002

**Anthony Garotinho**

**Governador**

## ANEXO E

### LEI Nº 4151 DE 04 DE SETEMBRO DE 2003

### INSTITUI NOVA DISCIPLINA SOBRE O SISTEMA DE COTAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

#### A Governadora do Estado do Rio de Janeiro

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** - Com vistas à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes:

**I** - oriundos da rede pública de ensino;

**II** - negros;

**III** - pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas.

§ 1º - Por estudante carente entende-se como sendo aquele assim definido pela universidade pública estadual, que deverá levar em consideração o nível sócio-econômico do candidato e disciplinar como se fará a prova dessa condição, valendo-se, para tanto, dos indicadores sócio-econômicos utilizados por órgãos públicos oficiais.

§ 2º - Por aluno oriundo da rede pública de ensino entende-se como sendo aquele que tenha cursado integralmente todas as séries do 2º ciclo do ensino fundamental em escolas públicas de todo território nacional e, ainda, todas as séries do ensino médio em escolas públicas municipais, estaduais ou federais situadas no Estado do Rio de Janeiro.

§ 3º - O edital do processo de seleção, atendido o princípio da igualdade, estabelecerá as minorias étnicas e as pessoas com deficiência beneficiadas pelo sistema de cotas, admitida a adoção do sistema de auto-declaração para negros e pessoas integrantes de minorias étnicas, cabendo à Universidade criar mecanismos de combate à fraude.

§ 4º - O candidato no ato da inscrição deverá optar por qual reserva de vagas estabelecidas nos incisos I, II e III do presente artigo irá concorrer.

**Art. 2º** - Cabe às universidades públicas estaduais definir e fazer constar dos editais dos processos seletivos a forma como se dará o preenchimento das vagas reservadas por força desta Lei, inclusive quanto ao quantitativo oferecido e aos critérios mínimos para a qualificação do estudante, observado o disposto no seu art.5º, os seguintes princípios e regras:

**I** - autonomia universitária;

**II** - universalidade do sistema de cotas quanto a todos os cursos e turnos oferecidos;

**III** - unidade do processo seletivo; e

**IV** - em caso de vagas reservadas não preenchidas por determinado grupo deverão as mesmas ser, prioritariamente, ocupadas por candidatos classificados dos demais grupos da reserva (art.1º, I a III) seguindo a ordem de classificação.

**Parágrafo único** - Os critérios mínimos de qualificação para acesso às vagas oferecidas deverão ser uniformes para todos os concorrentes, independentemente de sua origem, admitida, porém, a adoção de critérios diferenciados de qualificação por curso e turno.



**Art. 3º** - Deverão as Universidades Públicas Estaduais constituir Comissão Permanente de Avaliação com a finalidade de:

**I** - orientar o processo decisório de fixação do quantitativo de vagas reservadas aos beneficiários desta Lei, levando sempre em consideração seu objetivo maior de estimular a redução de desigualdades sociais e econômicas;

**II** - avaliar os resultados decorrentes da aplicação do sistema de cotas na respectiva instituição; e

**III** - elaborar relatório anual sobre suas atividades, encaminhando-o ao colegiado universitário superior para exame e opinamento e posterior encaminhamento à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação.

**Art. 4º** - O Estado proverá os recursos financeiros necessários à implementação imediata, pelas universidades públicas estaduais, de programa de apoio visando resultados satisfatórios nas atividades acadêmicas de graduação dos estudantes beneficiados por esta Lei, bem como sua permanência na instituição:

**Parágrafo único** - Aplicam-se as disposições deste artigo, aos estudantes carentes que ingressaram nas universidades públicas estaduais beneficiados pelo disposto nas Leis nºs 3.524, de 28 de dezembro de 2000, 3.708, de 09 de novembro de 2001 e 4.061, de 02 de janeiro de 2003, ficando desde já, o Poder Executivo autorizado a abrir créditos suplementares para cobrir as despesas necessárias à manutenção do programa, inclusive com recursos oriundos do Fundo Estadual de Combate à Pobreza.

**Art. 5º** - Atendidos os princípios e regras instituídos nos incisos I a IV do artigo 2º e seu parágrafo único, nos primeiros 5 (cinco) anos de vigência desta Lei deverão as universidades públicas estaduais estabelecer vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo de 45% (quarenta e cinco por cento), distribuído da seguinte forma:

**I** - 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino;

**II** - 20% (vinte por cento) para negros; e

**III** - 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de minorias étnicas.

**Parágrafo único** - Após o prazo estabelecido no "caput" do presente artigo qualquer mudança no percentual acima deverá ser submetida à apreciação do Poder Legislativo.

**Art. 6º** - Para fins de aplicação da ação afirmativa instituída nesta Lei, os órgãos de direção pedagógica superior das universidades, para assegurar a excelência acadêmica, adotarão critérios definidores de verificação de suficiência mínima de conhecimentos, os quais deverão ser publicados no edital de vestibular ou exames similares, sob pena de nulidade.

**Art. 7º** - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente as Leis nºs 3.524, de 28 de dezembro de 2000, 3.708, de 09 de novembro de 2001 e 4.061, de 02 de janeiro de 2003.

Rio de Janeiro, 04 de setembro de 2003

**ROSINHA GAROTINHO**

**Governadora**