

**MÔNICA REGINA NASCIMENTO DOS SANTOS**

**COTAS SOCIORRACIAIS:  
PARA ALÉM DAS CLASSES E DA RAÇA**

**MACEIÓ**

**2009**

**MÔNICA REGINA NASCIMENTO DOS SANTOS**

**COTAS SOCIORRACIAIS: PARA ALÉM DAS CLASSES E DA RAÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Edna de Lima Bertoldo.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**MACEIÓ**

**2009**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

S237c Santos, Mônica Regina Nascimento dos.  
Cotas sociorraciais : para além das classes e da raça / Mônica Regina Nascimento dos Santos, 2009.  
157 f.

Orientadora: Maria Edna de Lima Bertoldo.  
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

Bibliografia: f. 126-130.  
Anexos: f. 131-157.

1. Trabalho e educação. 2. Classes sociais. 3. Etnicidade. 4. Universidades Federais Brasileiras – Cotas. I. Título

CDU: 376.33

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

COTAS SÓCIO RACIAIS: PARA ALÉM DAS CLASSES E DA RAÇA

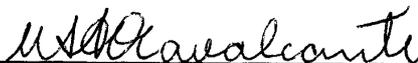
## MÔNICA REGINA NASCIMENTO DOS SANTOS

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 05 de maio de 2009.

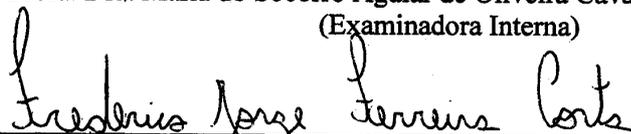
Banca Examinadora:



\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo (CEDU/UFAL)  
(orientadora)



\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (CEDU/UFAL)  
(Examinadora Interna)



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (UECE)  
(Examinador Externo)

**DADOS CURRICULARES**  
**MÔNICA REGINA NASCIMENTO DOS SANTOS**

NASCIMENTO 11.07.1973

FILIAÇÃO Benedito dos Santos

Evaneide Maria do Nascimento

- 1992/1997** Curso de Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação em Coordenação Escolar  
Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Campus A. C. Simões.
- 1995/2009** Professora Atividade da Rede Pública Municipal de Educação do Município de Maceió
- 1998/1999** Educadora da Escola de Formação da CUT/NE
- 2002/2003** Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, nível de Especialização  
Universidade Estadual de Alagoas/ OMEP
- 2006/2009** Professora de Sociologia da Rede Pública Estadual de Educação de Alagoas

Para ALANA

Minha grande companheira de todas as horas além de filha maravilhosa, com muito amor.

Para a minha avó minha fonte de inspiração e o meu avô Otávio (*in memoriam*)

Para meu irmão Antônio (*in memoriam*)

Para os afilhados: Krislaine e Rogério, grandes auxiliares em todos os momentos.

Com muito amor e carinho.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, os nossos mais sinceros agradecimentos:

À minha orientadora Edna Bertoldo por acreditar e pelo apoio e orientação contínuos.

Aos professores:

Ana Maria Moura grande incentivadora e amiga.

Ivo Tonet interlocutor e amigo.

Moisés Santana que me iniciou no universo da diversidade cultural.

Cristina Paniago e Sérgio Lessa críticos e interlocutores.

Todos que souberam estimular e apoiar o projeto em diferentes medidas e com ricas contribuições.

Para todos as(os) amigas(os), estudantes e entidades que colaboraram nas entrevistas e nas informações necessárias ao bom andamento da pesquisa.

A todos meus sinceros agradecimentos.

Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.

(Cecília Meirelles – in Liberdade, liberdade de Millôr Fernandes e Flávio Rangel)

SANTOS, M. R. N. dos. Cotas sociorraciais: para além das classes e da raça. Maceió, 2009. p. 157. (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas.

## **RESUMO**

Trabalho, educação, classes e raça são categorias que analisadas nessa investigação à luz do materialismo histórico e dialético, fundamentam a tese central da mesma: para além das classes e da raça. Tendo como objeto de estudo o sistema de cotas da UFAL, inserido no programa de ações afirmativas, o ponto de partida é a análise da particularidade do fenômeno em estreita relação com a totalidade social, objetivando apreender as contradições contidas nas análises sobre a relação entre classes e raça, bem como a ausência, na maioria da produção, de uma articulação dialética entre estas categorias, uma vez que são apresentadas de forma isolada. O percurso metodológico constou de levantamento bibliográfico envolvendo autores como Moehlecke (2002), Guimarães (2003), Siss (2003), Azevedo (2004), Brandão (2005), Lessa (2007), Arcary (2007), Maestri (2007) entre outros; documental por meio da leitura das Resoluções 20/99 e 09/04 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFAL e da Cartilha das Cotas Raciais do MEC e de campo através de entrevistas aos alunos cotistas dos diversos cursos da Universidade Federal de Alagoas. O resultado da pesquisa evidenciou que a relação entre trabalho, educação, classe e raça, concretizada no âmbito da sociedade capitalista, expressa os limites da emancipação política e que apenas através da luta posta como mediação para a emancipação humana, será possível a superação da opressão racial e dos condicionamentos de classe.

**Palavras-chave: trabalho e educação, classes, raça, cotas.**

SANTOS, M. R. N. of. Socio-racial quotas: in addition to class and race. Maceió, 2009. p. 157. (Master of Education Brasileira) – Center for Education, Federal University of Alagoas.

## **ABSTRACT**

Work, education, class and race categories that are analyzed in this research in light of historical and dialectical materialism, support the central thesis of the same: in addition to class and race. Where the object of study the quota system UFAL, the curriculum for affirmative action, the starting point is to examine the particularity of the phenomenon closely with all social, aiming to reveal the contradictions contained in the analysis of the relationship between classes and race, as well as the absence in most of the production of a dialectical relationship between these categories, since they are presented in isolation. The methodological approach consisted of literature involving authors as Moehlecke (2002), Guimaraes (2003), Siss (2003), Azevedo (2004), Brandão (2005), Lessa (2007), ARCary (2007), Maestri (2007) between others; documentary through the reading of resolutions 20/99 and 09/04 of the Board of Education, Research and Extension (ECE) UFAL and the booklet of racial quotas and the ECM field through interviews with a number of quota students courses Federal University of Alagoas. Survey results showed that the relationship between work, education, race and class, reflected in the capitalist society, expresses the limits of political emancipation, and that only through struggle as a means to put human emancipation, it is possible to overcome the oppression racial and conditioning class.

**Keywords: work and education, class, race, quotas.**

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	10
<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1 EMANCIPAÇÃO, CLASSES E RAÇA</b>	15
1.1 Emancipação política	16
1.2 Emancipação humana	19
1.3 A emancipação e a relação entre classes e raça: labirintos da pós-modernidade	22
<b>2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO ENTRE CLASSES E RAÇA</b>	31
2.1 Classes: origem e significado do termo	31
2.2 Raça: origem e significado do termo	33
2.3 Classes, raça e racismo	38
2.3.1 Classes, raça e racismo no Brasil	42
2.3.2 Mito da democracia racial	48
2.3.3 O gênero na questão étnicorracial	51
2.4 Trabalho, educação e a formação da individualidade humana	55
<b>3 A RELAÇÃO ENTRE CLASSES E RAÇA NA CONTEMPORANEIDADE: COTAS SOCIORACIAIS NA UNIVERSIDADE</b>	63
3.1 Percurso histórico das ações afirmativas	63
3.1.1 Ações afirmativas e o projeto neoliberal	69
3.1.2 Aproximações entre as ações afirmativas desenvolvidas no Brasil e a agenda hegemônica neoliberal	74
3.1.3 O mito da inclusão social	77
<b>4 AS COTAS NA UNIVERSIDADE</b>	80
4.1 Cotas: um tipo específico de ação afirmativa	81
4.2 O discurso multiculturalista versus o discurso marxista	83
4.3 As cotas na UFAL	90
4.4 O que dizem os cotistas	95
<b>5 PARA ALÉM DAS CLASSES E DA RAÇA</b>	113
5.1 Limites e (im)possibilidades da emancipação política de negros na sociedade capitalista	113
5.2 O caminho para a emancipação humana	119
<b>CONCLUSÃO</b>	123
<b>REFERÊNCIAS</b>	126
<b>ANEXOS</b>	131

## INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, um fato “novo” vem causando uma discussão controversa no meio acadêmico: a iniciativa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ em destinar um percentual de 40% das vagas para negros e pardos em seu vestibular provocou a reação da intelectualidade a favor e contra o sistema de cotas e, conseqüentemente, sobre a discussão do racismo no país.

Outras formas de cotas foram instituídas em nossa história, a exemplo de cotas para brasileiros em empresas estrangeiras e cotas para mulheres em partidos políticos, entre outras, que embora discutidas pelos movimentos específicos e pela mídia, não causaram tanta polêmica no cenário nacional.

Tramita no Congresso Federal o Projeto de Lei nº. 6.264, de 2005, do Senado Federal, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, propondo entre outras coisas, cotas para negros nas universidades públicas. Dois manifestos com diferentes posicionamentos foram entregues aos legisladores, amplamente divulgados na imprensa, sendo um contrário e outro a favor das cotas para negros nas universidades públicas. Ambos os manifestos contêm uma gama de argumentos fundamentados nas leis brasileiras e apoiados por boa parte da comunidade acadêmica e da opinião pública.

A comoção gerada em torno das cotas trouxe à tona questões existentes desde a colonização brasileira: o papel e o lugar do negro na sociedade e a responsabilização da sociedade quanto à opressão e exploração do negro nesta sociedade.

Dada a complexidade do tema, a discussão sobre as cotas requer um maior aprofundamento, não se tratando simplesmente de discutir a aprovação de uma nova lei, a implantação de uma ação afirmativa ou a reparação da distorção no quantitativo de negros e brancos na universidade pública. As cotas aparecem como a ponta do *iceberg* de um problema muito mais amplo na história deste país e se inserem no pano de fundo das discussões entre classes e raça no contexto do desenvolvimento econômico-social brasileiro desde a colonização aos dias atuais.

Com o propósito de contribuir para o debate, nesta investigação buscamos ir além do simples posicionamento em relação às cotas, procurando demonstrar o que está na raiz deste problema: a questão da emancipação política dos negros nesta sociedade e a perspectiva da emancipação humana da sociedade como um todo.

Boa parte das pesquisas que versam sobre o tema têm se limitado a levantar argumentos razoáveis, sejam contrários ou a favor, sem que, contudo, levem em consideração o real problema que, a nosso ver, é a situação de exploração e desigualdade social que está na base do sistema social.

A questão das cotas não implica meramente uma discussão racial dissociada do antagonismo entre classes. Trata-se, na verdade, de mais um dos elementos que se encontram nas duas faces de uma mesma moeda: opressão e exploração.

Sendo assim, por que, em geral, as discussões em torno das cotas situam-se no âmbito estritamente racial? A nossa hipótese é a de que os autores que tratam dessa temática não partem da relação entre classes e raça, acabando por criar uma relação dicotômica entre essas categorias.

Para a realização desta investigação, selecionamos algumas categorias de análise que são necessárias ao aprofundamento da temática, a saber: trabalho, educação, classes e raça. Analisamos as relações que se estabelecem entre elas, tomando as cotas na UFAL como objeto de investigação.

Constatamos que em geral os estudos de Moehlecke (2002), Guimarães (2003), Siss (2003), Azevedo (2004) e Brandão (2005) sobre a questão das cotas não se pautam pela perspectiva da emancipação humana, de forma que as proposições apresentadas por eles, como veremos adiante, estão circunscritas ao âmbito do sistema vigente.

No intuito de ir para além da concepção de emancipação presente nos referidos estudos sobre o sistema de cotas, esta pesquisa utiliza como instrumento teórico-metodológico a perspectiva ontológico-marxiana.

Para tanto, no primeiro capítulo, com base nos fundamentos de Marx, partimos da distinção entre emancipação humana e emancipação política, buscando trazer à tona a essência da relação entre as categorias classes e raça. No segundo capítulo, discutimos a concepção das categorias trabalho, educação, classes e raça, à luz da teoria marxiana. No terceiro capítulo, discorremos acerca da origem das cotas nos Estados Unidos e no Brasil, o seu surgimento nas universidades brasileiras e, em particular, na UFAL. A fim de compreender melhor a particularidade do sistema de cotas na UFAL em termos da sua abrangência e efetivação, analisamos os depoimentos de alguns estudantes cotistas, resultantes da realização de entrevistas. No quarto

capítulo, apresentamos nosso posicionamento em relação ao tema que, em resumo, se expressa da seguinte forma: para além das cotas, das classes e da raça.

Por fim, espera-se que o resultado desta pesquisa contribua para o debate no meio acadêmico, especificamente em relação aos posicionamentos que partem da dicotomia entre as categorias classes e raça, pois afirmar que tudo é questão de classe não responde às especificidades desta singularidade. Do mesmo modo, afirmar que a questão racial não é também uma questão de classe é ver falsamente o problema, ou seja, é se fechar no restrito âmbito do particular imediato.

## 1 EMANCIPAÇÃO, CLASSES E RAÇA

As cotas em nosso entendimento representam um conjunto de elementos que para serem discutidos precisam ser analisados a partir de sua raiz. Neste sentido, tratar das cotas significa tratar dos sujeitos que, direta e indiretamente, estão envolvidos nessa relação.

Entendendo a política de cotas como um elemento da relação entre classes e raça, iremos discuti-la à luz dessa relação, e esta, por sua vez, nos remete ao problema da emancipação, dos sujeitos que a requerem.

A emancipação dos sujeitos num sistema que se utiliza da opressão de uns e de outros para explorar a todos, nos leva a discutir a emancipação como um todo, ou seja, os problemas postos para a humanidade como a exploração do homem pelo homem, a miséria, a opressão, as discriminações, entre outros, que confirmam na ordem do dia a questão da necessidade de emancipação plena do homem desses problemas históricos.

Na literatura, encontramos as mais diversas teorias que buscam explicar o funcionamento e a lógica das relações humanas, as quais, por sua filiação filosófica, podem ser agrupadas em dois blocos antagônicos. O primeiro afirma não ser “possível a superação da exploração do homem pelo homem porque ela corresponde à verdadeira essência humana” (LESSA; TONET, 2005, p. 13). De acordo com Lessa e Tonet, neste bloco estão autores como M. Heidegger, J. Habermas, H. Arendt, N. Bobbio e J. Rawls, que em variadas proporções “concebem a vida social como luta entre indivíduos que são essencialmente mesquinhos” (Idem, p. 13). O segundo bloco, “dos revolucionários”, em oposição, diz não apenas ser “possível, como também necessário, que a humanidade se emancipe da exploração e da opressão” (Idem, p. 14), uma vez que “não há outra alternativa senão a emancipação humana da opressão dos homens pelos homens” (Ibidem, p. 14) .

Dentro desses modelos antagônicos de explicação da sociedade, a questão da emancipação é tratada de modo diferenciado, visto que ganha a amplitude do alcance do que está sendo proposto, ou seja, há um limite diferenciado de emancipação, a depender do ponto de partida do método utilizado.

Nesse sentido, tomando como ponto de partida o pressuposto de que há uma natureza humana mesquinha e individualista, o máximo a ser alcançado é a adaptação, por meio do controle jurídico-político, dessa essência para o convívio coletivo, que por sua vez será o espelho destas individualidades tomadas isoladamente. Ao contrário, se o pressuposto é a constatação de que não há uma natureza humana dada ao nascer, e de que esta é forjada no

interior das relações sociais, então amplia-se o limite desse horizonte, no qual a plena liberdade é o objetivo final e ao mesmo tempo o início de outro tipo de sociabilidade plenamente humano.

Mais complexa fica a questão quando acrescida das categorias classes e raça, e da relação entre elas, haja vista que na realidade social, embora os sujeitos inseridos numa determinada classe também sejam sujeitos marcados pelo gênero e pela raça, estabelece-se um corte no enfrentamento dessas questões, que termina por alimentar essa dicotomia.

Assim, analisaremos neste capítulo o problema da emancipação das classes e da raça que está por trás do sistema de cotas, pois isso nos ajudará a compreender por que o sistema de cotas se tornou uma reivindicação política que é, ao mesmo tempo, tão apaixonadamente defendida e odiada.

### 1.1 Emancipação política

Buscando uma melhor organização didática desta exposição, optamos por segmentá-la em seus conceitos principais, deixando claro o nosso entendimento acerca de cada um deles, para num momento posterior tratá-los no conjunto. Desse modo, à luz da perspectiva marxiana, será primeiro explorado nas linhas abaixo o que vem a ser a emancipação política, seus pressupostos e principais defensores.

Para uma melhor compreensão desse conceito em Marx, segundo Tonet (2005), há referência a três textos fundamentais, como **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”. De um prussiano, A Questão Judaica e Manuscritos Econômico-Filosóficos**, pois, “apesar das diferenças, eles refletem uma base comum”: a emancipação humana.

Numa análise dos três textos citados acima, constatamos que a tentativa de resolução das mazelas sociais tem sido uma constante nas diversas formas de sociedade, e cada uma, a cada momento, tratou a seu modo seus problemas. A esse respeito Marx afirmou o seguinte:

a Inglaterra pune os pobres, o rei da Prússia admoesta os ricos e a convenção guilhotina os proprietários [...] todos os Estados procuram a causa em deficiências acidentais intencionais da administração e, por isso, o remédio para os seus males em medidas administrativas (MARX, 2004, p. 7-8).

Os meios utilizados por esses países situaram-se, segundo Marx, no âmbito da esfera política, e nenhum desses meios, segundo a História, libertou-os de suas mazelas.

Marx concebe a emancipação política enquanto emancipação de indivíduos tomados isoladamente, que são ao mesmo tempo indivíduos privados e cidadãos livres para vender e comprar a força de trabalho, expressa numa igualdade formal.

Nesse tipo de emancipação, os indivíduos participam da vida política para a reprodução da força de trabalho. Como expressão das relações políticas no interior de uma dada sociedade, pode-se perceber por que a esfera política tem sido buscada como via de resolução dos problemas sociais, uma vez que:

Quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, quanto mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto no atual ordenamento da sociedade, do qual é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e a compreender-lhes o princípio geral. O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política (MARX, 2004, p. 8).

Apostando-se na vontade política como passaporte para uma sociedade transformada, situa-se boa parte das pesquisas sobre o negro e sobre as cotas, mais particularmente as que adotam o multiculturalismo como abordagem metodológica.

Consideram-se problemas crônicos como o antagonismo entre as classes e sua potencialização mediada pela opressão e discriminação étnico-racial, que em determinadas regiões beira limites insuportáveis – “aumento das jornadas, trabalho infantil, salário diferenciado para homens e mulheres, trabalho semi-escravo ou escravo” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 220-221) –, os quais lançam à barbárie consideráveis representações populacionais, pois os “trabalhadores experimentam, no curso do desenvolvimento capitalista, processos de *pauperização* que decorrem necessariamente da essência exploradora da ordem do capital” (NETTO; BRAZ, 2006, p.135, grifo do autor).

É possível compreender que sob as condições de miserabilidade e exploração descritas por Netto e Braz, a emancipação política pode trazer alguns avanços, embora limitados, ou, noutras palavras, “a emancipação política representa um grande progresso [...] ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual” (MARX, 2002, p.11).

Nessa perspectiva, dado o contexto social configurado por Netto; Braz (2006), pode-se afirmar como legítimo o direito de nacionalidades e grupos oprimidos lutarem por sua autodeterminação, pelo grau de emancipação que esta sociedade oferece.

A emancipação política se torna então um justo clamor para mulheres, negros, índios, pessoas com deficiência, homossexuais e grupos religiosos, entre outros, que se encontram subjugados ou subsumidos no conjunto das relações sociais e, desta forma, não dispõem dos meios necessários para participar dos direitos civis no interior das relações políticas. Contudo, como afirma Marx, “não nos deixemos enganar sobre as limitações da emancipação política” (2002, p.12), porque “emancipação política não implica emancipação humana” (Idem).

Os próprios direitos humanos, embora tenham sua origem na luta contra o direito divino e se caracterizem pela acentuação das relações democráticas e pela busca da igualdade entre os sujeitos, não ultrapassam os limites jurídico-políticos desta forma de sociedade, ou seja, na prática, direitos como liberdade e igualdade apenas legitimam a liberdade à acumulação de propriedade e formalizam uma igualdade ilusória que, não transpondo os muros das propriedades, ainda descaracteriza a percepção de identidade.

A luta pelo direito natural coexistiu com a prática da escravidão, negando para muitos o direito natural à liberdade, tão apregoado pelo liberalismo.

Os direitos humanos têm nos indivíduos egoístas e em constantes disputas uns com os outros sua fundamentação; por isso há a necessidade de garantias jurídicas para a não violação de tais direitos, ou “em outras palavras, o Estado capitalista afirma a igualdade formal, política e jurídica, com o objetivo real e velado de manter a dominação da burguesia sobre os trabalhadores” (LESSA; TONET, 2008, p. 88).

Mesmo quando se trata da libertação das mulheres, da opressão e exploração sexista, a lógica da exploração se mostra impiedosa, uma vez que as garantias jurídicas passam ao largo da desigualdade de gênero. Iludem-se aqueles que supõem uma mobilidade social feminina real, sem que se quebre essa lógica. A esse respeito, Mészáros, na seção A libertação das mulheres: a questão da igualdade substantiva afirma:

se os imperativos alienantes do sistema estabelecido da reprodução econômica exigem um controle social discriminatório e hierárquico, afinado com o processo do trabalho, o ‘macrocosmo’ abrangente desse tipo encontrará seu equivalente em todos os níveis do intercâmbio humano [...] até mesmo nas menores ‘microestruturas’ ou ‘microcosmos’ da reprodução e do consumo habitualmente teorizados sob o nome de ‘família’. Inversamente, enquanto o relacionamento vital entre homens e mulheres não estiver livre e espontaneamente regulado pelos próprios

indivíduos em seu ‘microcosmo’ *autônomo* (mas de maneira alguma *independente* da sociedade) do universo histórico interpessoal dado, com base numa *igualdade significativa* entre as pessoas envolvidas – ou seja, sem a imposição dos ditames socioeconômicos da ordem sociometabólica sobre eles – não se pode sequer pensar na emancipação da sociedade da influência paralizante que evita a auto-realização dos indivíduos como seres sociais particulares (MÉSZÁROS, 2002, p. 268, grifos do autor).

A emancipação política, seja dos negros, da mulher, etc., nada mais é do que o reconhecimento dos direitos jurídico-políticos de indivíduos que na estrutura social se relacionam de forma desigual, ou seja, a potencialização da condição real de desigualdade entre os sujeitos, através de um estatuto abstrato de igualdade entre os sujeitos envolvidos.

No entanto, o discurso multicultural interroga: como requerer emancipação e igualdade de condições quando somos, objetivamente, diferentes nas preferências, nas características, na percepção de identidade e em muitos outros aspectos? O princípio de igualdade não acabaria por enquadrar a todos num mesmo patamar sócio-cultural contribuindo para a opressão da individualidade humana?

Essas questões têm sido enfrentadas segundo a compreensão filosófica que se tem da realidade, e são importantes para o entendimento, nas seções seguintes deste estudo, da questão da igualdade racial suscitada pelas cotas.

## 1.2 Emancipação humana

Partindo do entendimento de que a emancipação humana é a “recondução do mundo humano, das relações, ao próprio homem” (MARX, 2002, p.18), num ato que atinge a totalidade da humanidade, então tal empreendimento não se consubstancia numa sociedade dividida em classes, pautada na propriedade privada e tendo nas diferenças por gênero, etnia, físicas, entre outras, a potencialização das desigualdades.

Nesse sentido, as realizações das atividades laborais, numa sociedade plenamente emancipada, terão como objetivo a satisfação das necessidades humanas, nas quais a realização do sujeito é condição *sine qua non* para a realização da sociedade.

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas ‘forces propres’ como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 2002, p. 18).

Entretanto, se as condições não estão postas não se deve ao fato de serem idealizações abstratas em completa divergência com a realidade, ao ponto de impossibilitar sua realização – pois a história ainda está sendo construída pelos sujeitos –; deve-se antes à lógica da relação capital-trabalho nesse sistema, no qual, quanto mais reconhecido em seus direitos civis, mais isolado o indivíduo de seus pares, pois os direitos do homem nascem da relação de antagonismo dos homens entre si, para protegê-los uns dos outros, do chamado egoísmo que lhes é “natural”.

Até mesmo quando o “economista defende a unidade original do capital e do trabalho como unidade do capitalista e do trabalhador” (MARX, 2002, p.155), esta é uma unidade ilusória, no sentido de que, em essência, o “capital em seu ser-para-si é a *personificação necessária do capital* que, dependendo das circunstâncias históricas específicas, pode ou não ser o proprietário capitalista privado dos meios de produção” (MÉSZÁROS, 2002, p.720, grifo do autor). Por outro lado, se o capitalismo contemporâneo traz o “alargamento da distância entre o mundo rico e o mundo pobre [...] a ascensão do racismo e da xenofobia; e a crise ecológica do globo, que nos afetará a todos” (HOBSBAWM, apud NETTO; BRAZ, 2006, p. 238), ele também “criou a *condição necessária* para a sua substituição por uma outra organização societária” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 238, grifo do autor).

Isso, no entanto, não parece racional, pois “o predomínio das necessidades do capital sobre as humanas faz com que, no dia-a-dia, as pessoas percebam como possíveis apenas aquelas que refletem o processo de acumulação do capital” (LESSA; TONET, 2008, p. 118). A elevação da taxa de lucro à custa do empobrecimento dos países pobres, resultado da ação imperialista do capital, como podemos verificar nos dados abaixo, parece forte argumento a favor da impossibilidade da mudança societária.

Entre os ‘países emergentes’, o Sri Lanka foi o que teve a maior taxa de inflação de alimentos no período de doze meses (25,6%), seguido pela China (23,3%) e Quênia (24,6%). O Brasil ocupa a 12ª posição, com 11,32% de alta dos alimentos. No Sri Lanka, os alimentos representam 62% dos gastos da população; na China, 27%; no Quênia, 50,5%; e no Brasil, 21,9%. Mas por que a alimentação pesa mais nos países pobres? Para a economia política vulgar (e a mídia capitalista) trata-se de uma fatalidade [...] Para eles não existe nem capital, nem acumulação mundial do capital e muito menos (que horror!) a realidade do moderníssimo imperialismo.<sup>1</sup>

Esses números reforçam um contrassenso, pois o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo deveria gerar riquezas e não miséria e fome. É nessa contradição

---

<sup>1</sup> Crítica Semanal da Economia - ANO XXII, nº 934, 3ª semana de julho de 2008.

que reside a necessária possibilidade de superação do capital, uma vez que, junto com as contradições que lhe são inerentes, o desenvolvimento tecnológico apresenta as condições para a instauração de novas relações sociais, “mas essa possibilidade não é algo obrigatório na história. Tudo dependerá das decisões que os indivíduos, em escala social, tomarem sobre suas vidas e o seu futuro” (LESSA; TONET, 2008, p. 119). Essa constatação é que nos dá a condição de enxergar a emancipação humana como uma possibilidade real, e a busca de alguns setores por respostas imediatas não desmerece a potencialidade desse tipo de emancipação.

Como afirmam Netto e Braz (2006):

Nunca será demais repetir que o chamado *fenômeno humano* é produto de um processo histórico de larguíssimo curso e que a visibilidade do ser social, como inteiramente diverso do ser natural, é relativamente recente; cumpre mesmo afirmar que tal visibilidade só se tornou possível há pouco mais de dois séculos e meio, quando o modo de produção capitalista se consolidou como dominante no Oriente e operou a constituição do mercado mundial, que permitiu o contato entre praticamente todos os grupos sociais (NETTO; BRAZ, 2006, p. 42-3, grifos do autor).

Sob a instauração da lógica capitalista e sua percepção no globo, a emancipação política tem sido pautada como um fim último dos anseios sociais. Nas ações afirmativas, o modo como se insere no cenário mundial, sua filiação ao ideário neoliberal – como veremos adiante –, e a maneira como tem cooptado parte do movimento para o consenso governamental são um exemplo concreto de como a questão racial está mergulhada no caldo nebuloso dessa ‘auspiciosa’ emancipação. Isso pode ser constatado pelo modo como, no Estado moderno, as estruturas reprodutivas:

estendem sua influência sobre as coisas, desde os instrumentos rigorosamente repressivos/materiais e as instituições jurídicas de Estado, até as teorizações ideológicas e políticas mais mediadas de sua *raison d’être* e de sua proclamada legitimidade (MÉSZÁROS, 2002, p.125, grifo do autor).

O processo de cooptação do capital que se expressa na esfera política retroalimenta as relações de exploração e dominação e parece tornar fetiches as categorias classes e raças, sobretudo quando percebidas de modo isolado.

Trataremos, adiante, dessas duas categorias – raça e classes – no conjunto da sociedade, e de como a relação classes/raça precisa ser pensada tendo-as como por pano de fundo, já que, no nosso entendimento, os problemas sociais de raça e classes são, antes de tudo, problemas que se colocam para a humanidade como imperativos, uma vez que, sob o risco de se perpetuarem, precisam ser enfrentados à luz da totalidade social.

### 1.3 A emancipação e a relação entre classes e raça: labirintos da pós-modernidade

Iniciamos este tema deixando claro que trabalharemos com a ideia de pós-modernidade apresentada por Harvey (1992) e Hall (2004), um conjunto de mudanças que atua sobre o indivíduo como um “corpo de regras e processos sociais interiorizados” (Harvey, 1992, p. 117). Tal formulação, conforme o autor explica, compreende um meio de

fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando (HARVEY, 1992, p. 117).

Embora Harvey reconheça a necessidade de se fazer o exame crítico das proposições modernas e pós-modernas, não deixa de se identificar com a linguagem da **regulamentação social e política**, justificando a emergência de novos perfis de trabalhadores, nos quais

a consciência de classe já não deriva da clara relação entre capital e trabalho, passando para um terreno muito mais confuso dos conflitos interfamiliares e das lutas pelo poder num sistema de parentescos ou semelhanças a um clã que contenha relações sociais hierarquicamente ordenadas (idem, p. 145).

O autor, utilizando os termos flexibilização produtiva e relações sociais, aposta na emergência de um diálogo entre diferentes “atores sociais” – diferente de classes sociais –, ou na administração de situações antagônicas.

Essa ideia ancora o conceito de **sujeito pós-moderno** de Hall (2004), que tem sua origem na chamada **mudança estrutural das sociedades modernas** (Idem), a qual está “fragmentando paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (idem, p. 09).

A esse respeito, Mészáros (2002, p. 697) afirma:

Aperfeiçoar os mecanismos de ‘administração de crises’ é uma parte essencial da bem-sucedida reconstituição, pelo capital, de sua linha de menor resistência, capacitando-o a confrontar seus limites inerentes e a deslocar com mais eficiência suas principais contradições nas atuais circunstâncias históricas.

Noutras palavras, o que Harvey apresenta como apenas um desafio da contemporaneidade, que é a adoção de novas posturas ante o novo capitalismo, Mészáros, ao contrário, entende que se trata de mais uma manobra do capital, ou seja, mais um fôlego dado a este para administrar suas crises e continuar se reproduzindo.

Essas questões possibilitam situar a relação entre raça e classes no contexto do debate sobre o atual estágio do capitalismo. Acrescentamos também ao debate a mudança de postura por parte da esquerda a partir das contradições da estrutura econômica, conforme constatação de Tonet:

[...] de algumas décadas para cá, a luta pela construção de um mundo livre, justo e igualitário encontra-se numa situação paradoxal e trágica. Em inúmeros países, especialmente dos mais desenvolvidos, partidos que se proclamavam de esquerda assumiram o poder, prometendo combater o neoliberalismo e realizar profundas mudanças sociais. No entanto, o que se viu e está vendo é que todos eles acabaram contribuindo para impor mudanças que favorecem o capital e vão contra os interesses da classe trabalhadora (TONET, 2005, p. 4).

A realidade tem mostrado que no diálogo com o capital é a classe trabalhadora que se vê espoliada dos direitos e obrigada a lutar pela sobrevivência. Ainda assim, muitos autores, apostando numa real transformação no cenário mundial, à luz da chamada pós-modernidade que se assentaria no estágio pós-industrial da sociedade, apontam como via o diálogo com o capital através dos chamados novos movimentos sociais, por fora das estruturas de classe.

Numa comparação às ações coletivas reivindicativas de um dito “período passado” em que se lutava por causas mais gerais, Santos assim se posiciona:

A crise é muito complexa porque, entretanto, surgiram novos protagonistas e novos interesses (os novos movimentos sociais), alguns deles com capacidade para se organizarem internacionalmente (por exemplo, o movimento ecologista) (SANTOS, 1995, p. 15).

Esses ditos “novos movimentos” têm sido propostos como a via alternativa de mobilidade e difusão social, numa sociedade pós-industrial em que a redução e a flexibilização dos parques produtivos teriam desacreditado e enfraquecido as lutas classistas. Esses “novos movimentos” teriam também a função de exercer controle social sobre as políticas governamentais, assegurando conquistas aos setores por eles representados.

Antes de continuarmos, gostaríamos de abrir um parêntese para os ditos “novos movimentos sociais”, pois, na verdade, trata-se de velhos movimentos que se apresentam com novos argumentos, ou melhor dizendo, com antigos argumentos ressignificados por este modelo de sociabilidade.

Sobre o adjetivo “novos” dessa denominação, Oliveira diz:

‘Novos movimentos sociais’: é uma terminologia usada para distinguir o novo sindicalismo que nasceu no ABC paulista, se espalhou pelo Brasil, em forma de oposições, às diretorias interventoras nos sindicatos do

governo militar e deu origem à CUT e a CGT. Também para distinguir os movimentos sociais que existiram antes e durante o período da ditadura militar, dos movimentos de redemocratização política e construção da cidadania ativa dos anos 1980/90, como: movimento pela anistia aos presos políticos; associações e conselhos comunitários de moradores de bairros; movimento de luta pela terra; movimento estudantil; comunidades eclesiais de bases (CEBs); movimentos de mulheres, de negros, de índios, ecológicos e ONGs. Estes surgem com o fim do milagre econômico dos anos 1970 e a decadência do regime político ditatorial no Brasil (OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Tomando o movimento negro como exemplo de “novos movimentos sociais”, podemos verificar que ao longo do tempo este vem acompanhando as mudanças estruturais e, muitas vezes, de modo bastante intimista.

Nesse sentido, Gonçalves e Silva (2000) afirmam que:

Organizações de protesto dos negros surgiram, em diferentes regiões do país. Textos e depoimentos de ex-militantes mostram a existência de entidades de defesa da raça negra já no início de nossa história republicana (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 138).

Os autores fazem essa afirmação na intenção de desmistificar a ideia da democracia racial, revelando que já no início da república existiam organizações em defesa dos negros, portanto, reivindicando direitos não efetivados. O que nos interessa, no entanto, com essa citação, é o registro do caráter desse movimento, qual o seu alcance e como evoluiu ao longo dos anos. Nesse sentido, os autores citados dão algumas pistas, conforme segue:

Basta destacar o fato de que foi nesse contexto de mudanças sociais (virada do século XIX para o século XX), favorecedor de estratégias de mobilidade social, que emergiram os primeiros movimentos de protestos dos negros com o formato de um ator coletivo moderno, que se constrói na cena política, lutando contra as formas de dominação social (FERNANDES, apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 138).

Vê-se que eram movimentos de protesto, lutando contra as formas de dominação social. Há uma clara **identidade**: um movimento de negros, com uma **meta** bem definida – a defesa da raça negra – e um **adversário** estabelecido: as formas de dominação social, sendo o caráter da atuação o protesto, num formato de movimento social em que esteve presente também a luta pela educação das crianças e dos jovens e adultos libertos sem instrução.

As categorias de análise propostas por Castells (2000, p. 95-6), tais como identidade, adversário e meta, são assim explicitadas:

**Identidade** refere-se à autodefinição do movimento, sobre o que ele é, e em nome de quem se pronuncia. **Adversário** refere-se ao principal inimigo do movimento, conforme expressamente declarado pelo próprio movimento. **Meta** societal refere-se à visão do movimento sobre o tipo de

ordem ou organização que almeja no horizonte histórico da ação coletiva que promove.

Essas categorias nos ajudarão a compreender como, ao longo do tempo, o liberalismo tem influenciado na mudança de comportamento dos movimentos sociais, e isso nos interessa na medida em que revela por que as ações afirmativas passam a compor a agenda desses movimentos.

À medida que se avança no tempo, vai-se percebendo que o movimento negro, mesmo sendo, à época, um movimento voltado para as questões específicas, por ocasiões, tratado como gueto, acompanha o traçado dos movimentos sociais, no tocante aos eixos mais gerais, como podemos perceber na citação abaixo.

Quanto mais nos aproximamos da metade do século XX, mais podemos perceber um movimento negro com características mais nacionais do que regionais. Tudo isso ocorre no mesmo momento em que vai se efetivando a consolidação do próprio Estado nacional (CASTELLS, 200 p. 146).

O elemento novo aqui é a consolidação do Estado nacional, que fomentou lutas pela democratização do país, mas fica clara a influência direta que o movimento negro sofre do panorama sóciopolítico e econômico em geral. Convém destacar, porém, que o movimento negro, neste sentido, travou uma dupla batalha, pois havia no interior do sindicalismo a “alegação de que a discussão do racismo dividia a classe operária” (ibidem, p. 154). Desse modo, para parte do sindicalismo, as discussões sobre negro, racismo e discriminação eram desnecessárias, pois dividiam a classe operária. Embora essa citação se refira a uma argumentação advinda especificamente do sindicalismo mineiro, é emblemática para exemplificar um racismo não assumido no movimento sindical, que os negros precisaram combater.

Os anos 80, para o movimento negro, caracterizaram-se pela luta em favor da democratização do ensino, voltada às questões específicas da área educacional, em que a discriminação racial se fizesse presente.

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: o livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Essa postura adentra a década de 90. Já em 1994, vamos encontrar experiências muito interessantes envolvendo entidades negras e Secretarias de Educação em uma relação produtiva (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 155).

Os autores são enfáticos quando demonstram a substituição do **adversário** do movimento negro: nesse sentido, em vez das relações de exploração e opressão da classe trabalhadora, denunciadas na crítica ao Estado, o adversário, não sem contradições, é substituído. O Estado passa de agente denunciado a parceiro em ações concretas, havendo toda uma redução e focalização da área de atuação: o racismo no ensino, e a **meta** passa a ser a parceria com o Estado. No entanto, diferente de outros movimentos, cuja identidade pareceu se perder ao longo do tempo, este, em particular, num paradoxo com um passado em que se via, muitas vezes, obrigado a deixar de lado as bandeiras de luta vinculadas a questões de raça, para não dividir a classe, pôde, no presente, afirmar sua identidade.

O fato de este movimento poder afirmar-se em seu princípio de **identidade** deve-se à realidade atual em que estão sendo fomentados movimentos sociais emergentes, ou ainda os tradicionais, com atuações singulares bastante particularizadas.

As mudanças nas atuações dos movimentos, como poderemos verificar adiante, também se situam no conjunto de mudanças que Harvey (1992) identificou como modo de regulamentação, pois, segundo o autor, o capitalismo é:

Por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico. Isso decorre em parte das leis coercitivas, que impelem os capitalistas individuais a inovações em sua busca de lucro. Mas a mudança organizacional e tecnológica também tem papel-chave na modificação da dinâmica da luta de classes, movida por ambos os lados, no domínio dos mercados de trabalho e do controle do trabalho. Além disso, se o controle do trabalho é essencial para a produção de lucros e se torna uma questão mais ampla do ponto de vista do modo de regulamentação, a inovação organizacional e tecnológica no sistema regulatório (como o aparelho do Estado, os sistemas políticos de incorporação e representação etc.) se torna crucial para a perpetuação do capitalismo (HARVEY, 1992, p. 169).

Harvey é claro quando associa as mudanças, segundo ele, inerentes à própria dinâmica do capitalismo, ao modo de regulamentação, categoria defendida por esse autor. Com isso, torna-se emblemático que sua análise se insira na seção que ele intitula de **teorização da transição** da modernidade para a sociabilidade pós-moderna. Desse modo, o horizonte proposto pela pós-modernidade é a administração das condições instauradas na modernidade pelo capitalismo.

Verificamos nas palavras de Hall (2004, p. 08) um reforço dessas ideias ao afirmar que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas”, pois o **sujeito pós-moderno** “assume identidades diferentes em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Idem, p. 13). Hall contrapõe o sujeito pós-moderno ao **sujeito do Iluminismo** e ao **sujeito**

**sociológico**; neste último encontra-se presente a definição marxista de sujeito, já que para este autor:

Nada nas perspectivas iluministas modernizantes do Ocidente nem o liberalismo, na verdade, o marxismo, que, apesar de toda sua oposição ao liberalismo, também viu o capitalismo como agente involuntário da ‘modernidade’ previa um tal resultado.

Tanto o liberalismo quanto o marxismo, em suas diferentes formas, davam a entender que o apego ao local e ao particular dariam gradualmente vez a valores e identidades mais universalistas e cosmopolitas ou internacionais; que o nacionalismo e a etnia eram formas arcaicas de apego – a espécie de coisa seria ‘dissolvida’ pela força revolucionadora da modernidade, os apegos irracionais ao local e ao particular, à tradição e às raízes, aos mitos nacionais e às ‘comunidades imaginadas’ seriam gradualmente substituídos por identidades mais racionais e universalistas. Entretanto, a globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do ‘global’ nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do ‘local’. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes (HALL, 2004, p. 97).

O resultado declarado pelo autor é o retorno da etnia com características pós-modernas: hibridismo e flexibilidade, características vistas por Harvey (1992, p. 117) como “corpo de regras e processos sociais interiorizados”, integrantes do modo de regulamentação e necessárias ao **regime de acumulação** que se encontra em transição. A esse respeito, Mézáros (2002, p. 130-1) vai afirmar a “incapacidade do Estado de realizar plenamente o que em última análise é exigido pela determinação interior totalizadora do sistema do capital”, por mais identidades que o dito sujeito pós-moderno venha a assumir.

Portanto, estamos diante não apenas do labirinto da chamada pós-modernidade, mas também diante da encruzilhada dos limites do capital, tendo no Estado político seu escudeiro que, segundo Marx (1843), “é, pela sua própria essência, a vida genérica do homem em oposição a sua vida material”, pois

onde o Estado político já atingiu seu verdadeiro desenvolvimento, o homem leva, não só no plano do pensamento, da consciência, mas também no plano da realidade, da vida, uma dupla vida: uma celestial e outra terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ser coletivo, e a vida na sociedade civil, em que atua como particular; considera outros homens como meios, degrada-se a si próprio como meio e converte-se em juguete de poderes estranhos (MARX, 1843, p. 7).

Nesse sentido, não se trata apenas de discutir a inserção de sujeitos oprimidos na comunidade política, na participação da vida pública em igualdade jurídica assegurada pelo Estado, mas de discutir os limites dessa vida política que, quanto mais desenvolvida, mais

cega se torna em relação à raiz das desigualdades, sobretudo no questionamento da propriedade privada e da relação do Estado com a propriedade, uma vez que o Estado cumpre função, no ordenamento da sociedade, de resguardar os direitos individuais e de proteger a propriedade privada.

Desse modo, a emancipação plena é aquela que toma a totalidade da humanidade, o que implica a erradicação das classes e de toda forma de opressão sexista, étnica, entre outras.

Novamente nos deparamos com a questão da oposição entre o indivíduo e a sociedade. Apesar de optarmos por aprofundar esta questão posteriormente, precisamos adiantar aqui alguns aspectos desta dicotomia.

Neste debate recorreremos mais uma vez a Marx:

Antes de tudo, é importante evitar que a ‘sociedade’ se considere novamente como uma abstração em antagonismo com o indivíduo. O indivíduo é ser social. A manifestação da sua vida – mesmo quando não surge diretamente na forma de uma manifestação *comunitária*, realizada juntamente com outros homens – constitui, assim, uma expressão e uma confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diferentes*, por mais que – e isto é necessário – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *específico* ou mais *geral* da vida genérica, ou por mais que a vida genérica constitua uma vida individual mais *específica* ou mais *geral* (MARX, 1844, p. 140, grifos do autor).

Nessa perspectiva, indivíduo e gênero humano não são categorias em oposição; “igualmente a *totalidade* [...] uma totalidade da manifestação da vida” (Idem) apesar do modo de produção capitalista opor o indivíduo à sociedade, o “indivíduo é ser social” e toda forma de emancipação precisa partir dessa fundação.

Enquanto as ações humanas não são suficientes para transformar pela raiz a vida social, as lutas particulares por emancipação política encontram legitimidade, mas apenas neste âmbito e quando se põem como mediação para a emancipação humana.

Com base no exposto, observamos que as tarefas postas para a humanidade, de erradicação das mazelas sociais – exploração do homem pelo homem, miséria, opressão, discriminações, entre outros –, têm no seu fundamento, além dos labirintos postos pelo modo de produção em vigor, a formação do consenso para a perpetuação deste.

Verificamos que as lutas específicas, ao surgirem na agenda dos movimentos, não apareceram como complementação às já existentes, mas como superação por algo ‘dito’ melhor; em certas situações, como antagônicas em relação às anteriores, como a expressão de novos movimentos sociais.

Também foi possível constatar nas citações anteriores, a exemplo de Tonet (2005), que mesmo quando boa parte da esquerda migra, assumindo o discurso corrente de que o processo de reestruturação produtiva representa uma mudança substancial e dele decorre o novo capitalismo, e junto com ele novas posturas e possibilidades de diálogo em situações antagônicas, tudo isto não passa de uma concessão para a perpetuação do capital.

Nesse processo de consenso, ou de “regulamentação”, toda forma de emancipação política que não se ponha como mediação para a emancipação humana acaba por reproduzir na história a continuidade da exploração e da opressão, sob a ilusão de que indivíduo e sociedade vão sempre se opor porque a raiz dos males sociais é a natureza mesquinha do indivíduo e não a sociedade assentada em relações com base na propriedade privada e legitimada pelo Estado, uma natureza que, segundo esse discurso, impossibilita relações de livre associação entre os sujeitos.

No caso da relação entre classes e raça, é contraditório o modo como Hall (2004) aborda o problema. Não se trata do ressurgimento da etnia como efeito do “impacto do pós-moderno global” sobre a “identidade”, mas da necessidade do reconhecimento do sujeito e suas particularidades na relação com a totalidade social. Recorrendo ainda a Marx:

A vida individual e a vida genérica do homem não são *diferentes*, por mais que – e isto é necessário – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *específico* ou mais *geral* da vida genérica, ou por mais que a vida genérica constitua uma vida individual mais *específica* ou mais *geral*. (MARX, 1844, p. 140, grifos do autor).

O que confere identidade aos sujeitos (etnia, sexo entre outros), por mais específico que possa parecer, está atravessado pela relação de classe e pelos antagonismos que lhe são inerentes, sendo verdadeira a recíproca, ou seja, o modo como os sujeitos se relacionam determina sua existência e, conseqüentemente, sua percepção de identidade. Desse modo, percebe-se que se trata da tentativa de negação das classes sob o véu de “novos” movimentos sociais marcados por “novas” bandeiras de luta, mais específicas, flexíveis e híbridas como as “novas” características dos sujeitos pós-modernos. Ora, se a etnia não fosse marcada também pela classe, não existiria negro explorando negro.

Apostar em lutas específicas, a exemplo das lutas por ações afirmativas em detrimento da luta de classes, não apenas se constitui em paliativo, como não resolve as questões específicas e gerais, a exemplo do caso norte-americano, em que a despeito da implantação das ações afirmativas, “Afro-americanos e mulheres continuam, pois, sub-representados em profissões de *status* mais elevado” (SISS, 2003, p. 127). Também nesse

país houve a “elevação do patamar de empobrecimento das chamadas ‘minorias’” (Idem, p. 125).

Podemos concluir do exposto neste capítulo que a emancipação política de toda forma de opressão pode, sim, ser mediação de toda forma de exploração, porém as lutas sociais reduzidas ao âmbito do imediatamente particular, sem conexão com as lutas gerais dos trabalhadores, têm se constituído em armadilhas da dita pós-modernidade, dados os limites impostos pela relação capital-trabalho a toda forma possível de emancipação política. Tais armadilhas podem ser verificadas numa política de cotas desvinculada da luta pelo fim das desigualdades, no caso específico de cotas raciais para as universidades, por exemplo, um tipo de luta específica que se põe em oposição à luta pelo fim do vestibular.

## 2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO ENTRE CLASSES E RAÇA

Estamos aqui diante de uma difícil tarefa, a de tornar explícita a relação entre classes e raça, por partirmos do pressuposto de que ela, embora existindo, tem sido negligenciada, e por entendermos que não se trata de propor uma articulação entre as categorias raça e classes, mas de trazer à tona a essência desta relação concreta já existente.

Neste sentido, iniciaremos pela apropriação dessas categorias e, a partir delas, discutiremos a questão do trabalho e da educação, conforme sugere o título deste capítulo.

Embora nos refiramos a todos: negros, brancos e índios, que habitam o solo brasileiro, iremos nos deter especificamente no conflito negro/branco, que foi o pano de fundo para o surgimento de medidas e leis, sobretudo econômicas e educacionais da história brasileira. Destacaremos a política de cotas, que integra o leque de reivindicações do Movimento Negro e do conjunto das ações afirmativas praticadas no Brasil.

### 2.1 Classes: origem e significado do termo

Não por acaso e sim como opção política, ao nos referirmos ao termo raça, utilizaremos a expressão no singular e a expressão classes, no plural, com o propósito de demarcar a posição no debate que afirma não existirem mais classes sociais, e que acentua a construção da identidade em oposição às classes.

Consideramos tratar de em **classes sociais** num período em que, sob a influência da queda do muro de Berlim e do neoliberalismo, muitos afirmam que o mundo do trabalho mudou e, junto com essa mudança, transformaram-se os conflitos sociais, não se concebendo mais os chamados ‘antagonismos clássicos de classes’<sup>2</sup>, pois estaríamos vivendo numa sociedade pós-industrial, na qual se reduziram consideravelmente os postos clássicos de trabalho nas fábricas, reduzindo, assim, as possibilidades de existência de uma classe operária.

Partimos do pressuposto não apenas da adoção da categoria classes, mas também da existência do antagonismo entre elas; além disso, enquanto análise consequente e

---

<sup>2</sup> Autores como Candau (2005), Scherer-Warren (1993), Silvério (2003), Santos (1995), entre outros, em diferentes medidas, seguem essa linha de raciocínio.

historicamente situada, quem melhor categorizou o conceito de classe social foi Marx; Engels (2001, p. 23), na afirmação segundo a qual “a história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes”. Com isso, configura-se a heterogeneidade do todo social e a luta de classes como um fenômeno que é anterior ao capitalismo.

Essa constatação feita pelos autores citados nos remete à indagação sobre o período em que teria início a divisão da sociedade em classes sociais. A esse respeito, em Engels, vemos que a sociedade segue “dividida em classes sociais desde os primórdios da civilização” (ENGELS, 1981, p. 73), fato que, para o autor, se inicia com o surgimento da propriedade, que, a princípio, é comunal e mobiliária, representada pelos derrotados nas guerras entre as tribos, não se configurando a exploração como nos termos atuais. Com a propriedade da terra, as classes sociais se consubstanciam juntamente com o antagonismo entre elas.

Marx e Engels (2004) aprimoram esse argumento afirmando que pelo desenvolvimento das forças produtivas e da divisão social do trabalho se acirra a exploração do homem pelo homem a ponto de determinar todas as formas de relações sociais, ou seja, “tais relações condicionam não só a organização primitiva dos seres humanos – especialmente suas diferenças étnicas – como também seu desenvolvimento ou não desenvolvimento posterior” (MARX; ENGELS, 2004, p. 44).

Dito de outra forma, o que a princípio se torna a dominação da mulher pelo homem nas famílias basicamente monogâmicas, e de outros homens pela guerra, como necessidade natural de sobrevivência pela situação objetiva de escassez, se intensifica, à medida que aumenta esse domínio sobre a natureza, por sua vez, possibilitado pelo aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho e das forças produtivas.

Por outro lado, o desenvolvimento desse processo produtivo proporcionou a apropriação, por parte de alguns poucos, dos bens materiais e espirituais produzidos pela maioria.

Na definição de classes descrita em Marx; Engels (2001), estas seriam grupos em oposição a partir de um lugar socialmente definido: a posição em relação à produção social da riqueza material, os que produzem a riqueza em oposição aos que dela se beneficiam. Portanto, é a oposição capital-trabalho o fundamento dessa relação de antagonismo.

Desse modo, em toda a história das sociedades, a partir da relação com o trabalho os homens têm ocupado posições sociais antagônicas. “Homem livre e escravo, patrício e

plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição” (Idem, p. 23).

A diversidade de povos e grupos sociais convivendo num mesmo território pelos resultados das guerras e/ou formação de impérios, nas civilizações primitivas e antigas, nos mostra que assim como as classes sociais, a diversidade étnica marca os primórdios das civilizações. Homero em a *Ilíada*<sup>3</sup> e na *Odisseia* nos fala da convivência de diversos povos compondo o exército de Agamenon, na guerra de 10 anos da Grécia contra Troia, bem como da convivência dos membros dos exércitos derrotados que, independentemente da cor ou da classe, tornam-se escravos, a exemplo de Cassandra, filha de Príamo, rei de Troia, que passa a residir no palácio de Agamenon como escrava, após a derrota na guerra, ou na situação dos asiáticos e africanos, derrotados pelo exército de Alexandre, que convivem com este, na situação de escravos, mas no mesmo palácio.

Verificamos então que a relação entre classes e raça tem uma origem muito remota. Mas será que desde o início a definição de classe tinha na cor um de seus fundamentos, ou isso só viria a acontecer posteriormente, com o desenvolvimento da sociedade e do capitalismo como modo de produção? É ao que buscaremos responder nas próximas linhas.

## **2.2 Raça: origem e significado do termo**

Esclarecemos neste tópico que não adotamos a teoria da raça única para justificar a ausência de preconceito racial no Brasil, pois partimos da premissa de que todos somos afrodescendentes.

Com o objetivo de expor a temática de maneira mais aprofundada, buscaremos contextualizar o termo raça, desde o seu surgimento aos dias atuais, e os diferentes significados assumidos, a partir de argumentos biológicos e culturais, marcadamente ideológicos e controversos, os quais ressurgem na atualidade com novas caracterizações no âmbito do debate em torno das ações afirmativas.

Atualmente, falar em raça com o avanço das pesquisas científicas e do projeto genoma – que reconhece a existência de uma única raça –, é tão complicado quanto era

---

<sup>3</sup> Segundo Meltzer (2004), a lenda da guerra de Troia retrata as migrações dos gregos ao litoral da Ásia Menor e costa da África, nas quais os gregos estendiam seu território e aumentavam seu número de escravos de todas as nacionalidades e posições sociais.

falar em raça no período iluminista em que as pesquisas científicas daquela época contribuíram para o surgimento do racismo.

Atualmente há um consenso entre os autores sobre o surgimento do racismo, com as características atuais, no século XVIII, mas ainda há controvérsias acerca da utilização do termo raça, e em que sentido, como fundamento ou não para a escravidão.

Podemos verificar em Nabuco (1999) que na Grécia era a diferença entre “raças” o fundamento da escravidão:

o direito que se arrogavam as nações vencedoras, e as que elas se sujeitavam quando vencidas, era um fundamento mais digno para a escravidão do que a primordial diferença das raças, que, como na Grécia, era a razão do tráfico e da pirataria (NABUCO, 1999, p. 60).

Nesta obra Nabuco faz um comparativo entre a lógica do fundamento da escravidão na Grécia, que se estabelecia na diferença entre as “raças”, e em Roma, segundo o autor, fundamentada no direito “das gentes”, como resultado de uma batalha. No entanto, essa afirmação sobre a Grécia é refutada por Meltzer:

Homens, mulheres e crianças de todas as partes do mundo foram escravizados. Vinham de todos os continentes em torno do Mediterrâneo – Europa, Ásia e África. Um escravo podia ter qualquer cor – branca, negra, parda, amarela. As diferenças físicas não importavam. Guerreiros, piratas e mercadores de escravos não estavam preocupados com a cor da pele ou a forma do nariz. Entre os gregos parece não ter havido nenhuma ligação entre raça e escravidão (MELTZER, 2004, p. 20).

Esse autor não deixa dúvidas quanto ao fundamento econômico e não racial para a escravidão; talvez Nabuco estivesse se referindo ao período de ascensão grega, em que todos que não eram *helenos* – genuinamente gregos –, eram tratados como “bárbaros”, numa forma de distinguir os colonizados dos colonizadores, já que entre os colonizados, segundo Meltzer, muitas vezes havia um nível de cultura muito mais desenvolvido, a qual era posta a serviço da metrópole.

A escravidão “era um negócio comum e rentável, aceito por todos. Um homem podia escravizar outros num dia, e no próximo ele mesmo ser escravizado. A única proteção estava em sua capacidade pessoal de resistir” (Idem, p. 53). Um negócio que movimentava a economia e fazia parte da divisão social do trabalho sem questionamentos, “existia como parte vital da vida econômica. A maioria dos autores antigos, porém, não escreveu sobre isso como um problema” (Ibidem, p. 19).

Aristóteles é então um claro exemplo das afirmações de Meltzer, na condição de grande filósofo que pensou a organização social para além de sua época, mas não via na

divisão social de trabalho de seu tempo um problema. Ao contrário, defendia a manutenção desta para o bom funcionamento do Estado:

Uma vez conhecidas as partes que compõem um Estado, torna-se necessário falar da economia doméstica, já que o Estado é uma reunião de famílias. Os elementos da economia doméstica são exatamente aqueles da família, que para ser completa deve compreender escravos e indivíduos livres. Sabendo-se que na família as partes primitivas e indivisíveis são o senhor e escravo, o marido e a mulher, o pai e os filhos, seria necessário estudar isoladamente essas três classes de indivíduos para saber o que é que deve ser cada uma delas (ARISTÓTELES, 2007, p. 17).

Nessa perspectiva, o escravo como membro necessário da família completa, visto isoladamente, era um “instrumento animado” ou ainda “uma propriedade viva” (Idem, p. 18). Portanto, “o escravo faz parte do senhor” e ao mesmo tempo difere hierarquicamente na estrutura social “pela própria obra da natureza” (Ibidem, p. 22). Não é a raça o fundamento da escravidão em Aristóteles e sim a lei natural, pois por obra da natureza uns nascem para governar e outros para servir, mesmo que haja diferenças entre “escravo e escravo, senhor e senhor” (Idem, p. 22).

Revisando a literatura, verificamos as mudanças de sentido que o termo assumiu ao longo dos anos. Cashmore (2000) apresenta em seu **Dicionário das Relações Étnicas e Raciais**, pelo menos quatro significados para este termo. O primeiro, marcadamente biológico, diz respeito a “uma variedade de espécies que desenvolveram características distintas por meio de seu isolamento” (2000, p.453), o que do ponto de vista da espécie humana, para Freire-Maia (1973) – grande defensor da miscigenação eugênica –, teria sido uma “impossibilidade histórica” (1973, p.33), visto que, segundo este autor, “uma raça, para ser pura, deveria não sofrer mutações (absurdo biológico)” (Idem, p. 33).

As conclusões de Freire-Maia, de certo modo já foram superadas por pesquisas mais recentes, sem caráter eugenista, mas, ainda assim, o consultamos junto a outros autores, por encontrarmos nele alguns elementos que ajudarão a perceber a fragilidade da conceituação biológica do termo raça e da associação crítica realizada entre as categorias raça e ciência ao longo da história.

A respeito do isolamento, Strauss (1952) admite que esta seja a única condição em que uma cultura poderia ser, em determinados termos, considerada estacionária: a condição de isolamento. Ou seja, só o completo isolamento, a ausência total de relação, de troca e de convivência com outras culturas, poderia representar uma situação singular de cultura estacionária. Mas Freire-Maia assegurava que era a condição de isolamento, em maior ou menor grau, que conferia a uma população a condição de raça.

Cashmore acrescenta que:

Os antropólogos físicos costumavam falar de ‘raças’ humanas no sentido de subespécies, sendo o esquema mais comum a grande divisão tripartite da espécie humana em negróides, mongolóides e caucasóides (CASHMORE, 2000, p. 454).

Freire-Maia (1973), no entanto, classificava diferentemente: “as maiores: a indígena, a caucasóide, a negra e a mongol” (p. 27), visto que, para esse autor, “as raças podiam ser classificadas em ‘maiores’ e ‘menores’. Estas expressões, no entanto, definem relações de tamanho e, não de valor” (Idem).

Isso nos leva a concluir pela impossibilidade de se utilizar o sentido biológico de forma hegemônica ao se tratar da espécie humana, muito menos ainda para classificá-la.

O segundo significado apresentado por Cashmore, em oposição ao primeiro, se refere à “unidade da espécie humana” (Idem). De acordo com as pesquisas atuais, este vem a ser o sinônimo mais correto a ser aplicado, visto ter a espécie humana toda ela se originado na África, tendo se espalhado posteriormente para as diversas partes do mundo. Isso significa, por um lado, a existência de uma única raça e, por outro, que toda a população mundial é afrodescendente, não importando se residente na Europa, na América, na Ásia ou Oceania.

Comumente o termo afrodescendente é utilizado para se referir exclusivamente aos descendentes dos africanos trazidos ao Brasil na condição de escravos. Isso remete a uma incorreção na utilização deste termo para distinguir indivíduos por sua origem. Teixeira (2003), na sua obra **Negro na Universidade**, apresenta a expressão negrodescendente como equivalente. Em todo caso, afro-brasileiro ou afrodescendente são expressões que dizem respeito a todo brasileiro, independentemente de ser ou não descendente de escravizados.

Queremos discutir como o termo raça tem sido utilizado em função de um racismo preexistente ou para difundi-lo.

Embora o resultado dos estudos de Charles Darwin tenha servido para justificar e proliferar o racismo e a pejorativa desigualdade entre as “raças”, Richard Leakey (1997) apresenta um elemento intrigante da teoria evolucionista de Darwin, que teria sido rejeitada à época de sua apresentação à comunidade científica:

Os antropólogos não gostaram nada da sugestão de Darwin, porque a África tropical era olhada com desdém colonialista: o Continente Negro não era visto como um lugar apropriado para a origem de uma criatura tão nobre como o *Homo sapiens* (LEAKEY, 1997, p. 17).

Leakey, ainda nesta obra, vai confirmar – com base em fósseis encontrados também por sua família, após a obra **A descendência do homem**, de Charles Darwin –, esta afirmação que Darwin formulou, na época, sem a descoberta de fóssil humano para comprová-la, pois os fósseis existentes no período haviam sido descobertos em solo europeu.

Desse modo, Darwin é o primeiro a afirmar a origem africana da raça humana.

Para Cashmore, o termo raça como classificação surge no começo do século XVI, na Inglaterra, embora possamos observar já na obra **Os Trabalhos e os Dias**, de Hesíodo, o mito das cinco raças<sup>4</sup>: ouro, prata, bronze, heróis e ferro, com direta influência dos mitos e narrações orientais, buscando mostrar não a superioridade de uma raça sobre outra, mas o movimento cíclico de declínio e ascensão de toda a humanidade.

O termo raça também aparece em Cashmore como sinônimo para nação e, segundo Freire-Maia, “não existe o ‘louro dolicocefalo’” dos nazistas (1973 p.27), ou seja, nunca existiu a característica acentuada pelo nazismo para lhe autoconferir distinção enquanto nacionalidade.

De acordo com o dicionário Silveira Bueno (1989), dolicocefalo é o tipo humano cuja largura de crânio tem quatro quintos do comprimento. No período colonial a Frenologia aferia a inteligência pelo tamanho do crânio: quanto maior o crânio, maior a inteligência (MAIO;SANTOS, 1996, p.19).

O quarto sinônimo para o termo seria “um grupo de pessoas *socialmente* unificadas numa determinada sociedade [...] grupo social [...] qualquer semelhança com o primeiro uso é pouco mais que coincidência” (p.454). O quarto sentido aqui exposto assemelha-se ao conceito de etnia enquanto “agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas” (Idem, p. 196), embora não deva haver correlação direta. E neste caso o elemento diferenciador é a opção subjetiva consciente de se querer pertencente a uma etnia: “A consciência de pertencer a um grupo étnico assume uma característica autoperpetuadora, que é passada de geração a geração” (Idem, p. 198).

No primeiro conceito, raça aparece como subespécie na “divisão tripartite da espécie humana em negróides, mongolóides e caucasóides” (Ibidem, p. 454); no quarto, no

---

<sup>4</sup> Esta obra de Hesíodo (poeta grego da primeira metade do século VIII a.C.) representa um documento precioso acerca das técnicas agrícolas e dos costumes populares rurais da época arcaica.

entanto, o fator primordial de classificação é a cultura em sua relação com os traços de nacionalidade.

Ter clareza da influência da conjuntura sobre o conceito de raça é importante, sobretudo quando este é resgatado como argumento para a federalização das cotas e aprovação ou não do estatuto da igualdade racial – Projeto de Lei nº. 6264/05.

Alguns autores, como Azevedo (2004), pedem o fim da utilização desse termo sob o risco da perpetuação do racismo, pois, para essa autora, foi o racismo que deu origem a raça; o movimento negro, porém, reafirma o uso político do termo para demarcar posição no debate acerca do racismo, no sentido de pleitear um conjunto de políticas de reparação. Desse modo, o termo raça seria utilizado no âmbito sociológico, e não biológico. Atualmente o debate sobre o termo raça tem sido polarizado e, comumente, e ao mesmo tempo de modo paradoxal, os autores que afirmam haver apenas uma raça o fazem para declarar a ausência de racismo no Brasil e, com isso, a desnecessidade de implantação das ações afirmativas em geral e das cotas em particular.

Muito embora o movimento negro opte pela utilização política do termo raça como distinção de características fenotípicas – representadas no tom de pele – para demarcar o lugar sócio-histórico de defesa dos negros, nós utilizamos o termo raça como sinônimo de espécie humana<sup>5</sup> e o conceito de etnia para diferenciar povos e grupos como opção consciente, reservando o termo nação para a distinção de características territoriais. Portanto, não defendemos um sistema de cotas pautado na classificação racial, ou seja, fazendo uso do termo como classificação, mesmo verificando que há a utilização discriminatória desse conceito tanto nos discursos a favor como nos contrários, às cotas. Até aqui parece confusa nossa posição, mas esperamos esclarecê-la nas próximas seções.

### **2.3 Classes, raça e racismo**

Segundo Santos (2002), os fundamentos da construção do racismo com a conotação pejorativa atual se dão no século XVIII, com os iluministas, pela necessidade do questionamento dos poderes dos príncipes e da Igreja, ou seja, na busca de consolidar a liberdade do pensamento humano, contrapondo-o ao transcendentalismo vigente na época.

---

<sup>5</sup> Espécie humana como sinônimo de raça, diferente de gênero humano enquanto conjunto da humanidade, composta pelos seres sociais singulares fundados a partir do trabalho e não pelo nascimento. Sobre isso, ler: LESSA, Sérgio. A ontologia de Lukács, Maceió: EDUFAL, 1996.

Nesse período, pensadores como Diderot e Voltaire<sup>6</sup>, questionando a razão teológica para a instituição da razão científica, comungavam da tese iluminista da busca de uma lei universal que explicasse todos os fenômenos naturais, sob matizes distintos: monogenia e poligenia, já que as explicações da Igreja não mais satisfaziam os anseios humanos (SANTOS, 2002).

Tal razão universal, para esses pensadores, daria conta de explicar igualmente o desenvolvimento humano. Desse modo, para Diderot, os homens, tendo se originado de ancestrais comuns obedeceram a uma escala de evolução “de leste a oeste” (SANTOS, 2002), ou seja, dos negros, primitivos africanos, aos brancos europeus evoluídos.

Já para Voltaire, a espécie humana derivava de vários ancestrais, dos quais os brancos europeus seriam superiores, e os negros africanos, inferiores.

Posteriormente, no século XIX, sob as influências das pesquisas de Charles Darwin acerca da evolução das espécies naturais, na qual a espécie mais forte se sobrepõe em relação à mais fraca, as ciências sociais como a Frenologia, a Antropologia e a Eugenia, que estavam surgindo, aprimoraram as ideias do iluminismo, trazendo o elemento da biologia para afirmar que, na evolução das raças, a raça mais forte poderá dominar a mais fraca, neste caso, os orientais, a raça negra.

Convém esclarecer que o darwinismo social, tido como apropriação inadequada da teoria da evolução pelas ciências sociais, é uma falsa apresentação de como essas teorias aparecem na história. A esse respeito, Strauss é contundente:

Aliás, esta diferença, a maior parte das vezes negligenciada, entre o verdadeiro e o falso evolucionismo explica-se pelas suas respectivas datas de aparecimento. É verdade que o evolucionismo sociológico deveria receber um vigoroso impulso da parte do evolucionismo biológico, mas é-lhe anterior aos fatos [...] Os dois fundadores do evolucionismo social, Spencer e Tylor, elaboram e publicam a sua doutrina anteriormente à *Origem das espécies* ou sem ter lido esta obra (STRAUSS, 1952, p. 27).

Não nos cabe fazer aqui a defesa das ideias de Darwin, mas explicitar as controvérsias em torno de seus argumentos de evolução biológica das espécies, utilizadas como fundamentos para explicar a evolução das raças humanas.

O darwinismo social, segundo Diwan (1999), contou muito mais com as teorias de Galton do que de Darwin, tendo este sido inclusive criticado publicamente por aquele,

---

<sup>6</sup> Monogenistas: crença na existência de uma única ancestralidade para a humanidade – Voltaire; poligenistas: crença na existência de vários ancestrais – Diderot. Monogenia e Poligenia pertencem a escola pré-evolucionista de racismo científico. Para Diwan (2007), todos eles partiam de teorias eugenistas de aperfeiçoamento da raça.

devido à ideia de hibridismo, refutada pelos eugenistas, os quais acreditavam na supremacia da hereditariedade em relação aos fatores ambientais.

Eugenistas liderados por Francis Galton, primo de Darwin e considerado o pai da eugenia, obtiveram mais sucesso com suas ideias nos Estados Unidos do que na Inglaterra, seu país de origem. Os eugenistas norte-americanos teriam financiado pesquisas de cunho nazista na Alemanha. E a eugenia com *status* de disciplina científica teria duas ramificações: uma positiva, significando higiene e profilaxia, e outra negativa, para o branqueamento da raça (DIWAN, 1999).

Raça e ciência têm se constituído em dois pilares complementares e divergentes ao longo da história humana. A preocupação com a evolução e classificação da raça humana, por sua vez, tem suscitado grandes polêmicas. Por muito tempo foi defendida a tese da superioridade da civilização europeia e da chamada raça caucasiana. Tal tese contribuiu, aliás, para a difusão em grande escala do nazismo, que sustentava a total superioridade do ‘louro dolicocefalo’. A crença em “raças” superiores estimulou a desagregação social e guerras, deixando-nos alguns questionamentos: a real motivação dessas crenças tinha cunho científico, cultural ou econômico? Ou teria todos, em diferentes escalas, com a predominância do econômico? Carecemos ainda, para compreendermos essas questões, do conhecimento de mais elementos desse debate. Freire-Maia, nesse sentido, afirma:

Hitler mentiu aos alemães: não há raças puras. Todas as raças são heterogêneas pela própria dinâmica do mecanismo hereditário e pelas miscigenações sucessivas sofridas durante séculos e milênios. Só há uma humanidade (FREIRE-MAIA, 1973, p. 29).

Sob vários pontos de vista, o conceito de raça superior é deficitário. De um lado, temos um conceito de raça cientificamente ambíguo, e por outro sua apropriação ideológica.

Chauí nos mostra como a Europa, em particular a Grécia, tida como berço e paradigma da civilização, tem dívidas para com os orientais:

a Filosofia tem dívidas com a sabedoria dos orientais, não só porque as viagens colocaram os gregos em contato com os conhecimentos produzidos por outros povos (sobretudo os egípcios, persas, babilônios, assírios e caldeus), mas também porque os dois maiores poetas, Homero e Hesíodo, encontraram nos mitos e nas religiões dos povos orientais, bem como nas culturas que precederam a grega, os elementos para elaborar a mitologia grega, que depois seria transformada racionalmente pelos filósofos (CHAUÍ, 1995, p. 27).

A Europa, que no período Iluminista discriminou e difundiu teorias racistas, apresentando-se como exemplo de raça pura e superior, segundo Meltzer (2004), Foucault (2008) e Hall (2004), ergueu-se como modelo econômico e social graças à contribuição de diversas etnias, sobretudo oriundas da Ásia e da África desde antes do domínio grego no período escravista: “o europeu não sabe quem ele é; ele ignora que raças se misturaram nele; ele procura que papel poderia ter; ele não tem individualidade” (FOUCAULT, 2008, p. 32).

Ou ainda, nas palavras de Renan: “as nações líderes da Europa são nações de sangue essencialmente misto: a França é [ao mesmo tempo] céltica, ibérica e germânica. A Alemanha é germânica, céltica e eslava [...]” (apud HALL, 2004, p. 64), uma mistura pouco assumida e muitas vezes abafada, como foi o caso das ocupações nazistas. Uma mistura que coloca cada um de nós na condição de descendente de “ancestrais que em algum momento foram escravos ou, de um ponto de vista moral, dedicaram-se ao crime de escravizar outras pessoas. Muitos, [...] experimentaram as duas coisas” (MELTZER, 2004, p. 12).

Nesse sentido o apogeu greco-romano entre outros que os sucederam é fruto e deus da continuidade a uma miscigenação que retira da Europa o estatuto de ‘raça pura’ e a faz dividir com a maioria dos continentes o *glamour* de cultura avançada, já que segundo Strauss, o completo isolamento étnico a tornaria uma cultura estacionária.

A Europa guiada pela ideologia burguesa desempenhou ainda, nas colônias, um papel bastante peculiar: a “separação entre plebe/proletariado”. Segundo Foucault (2008, p. 52):

As pessoas enviadas para as colônias não recebiam um estatuto de proletários; serviam de quadros, de agentes de administração, de instrumentos de vigilância e de controle dos colonizados. E era sem dúvida para evitar que entre esses ‘pequenos brancos’ e os colonizados se estabelecesse uma aliança, que teria sido tão perigosa quanto a unidade proletária na Europa, que se fornecia a eles uma sólida ideologia racista; ‘atenção, vocês vão para o meio de antropófagos’.

Estabelecia-se aí nesse contexto um paradoxo entre os ideais liberais de igualdade e o medo de uma revolucionária unidade entre os colonizados e os deportados às colônias, o que levava ao discurso antiliberal de desigualdade natural. Há quem distinga as etnias por seu grau de desenvolvimento; por sua cultura avançada ou estacionária; por suas características biológicas, tamanho do cérebro, cor da pele; pela localização geográfica, entre outros critérios utilizados para a classificação.

No entanto, as classificações até então conhecidas têm gerado preconceito e racismo, uma vez que hierarquizam as características da espécie humana em superiores e inferiores, remetendo-nos a novos questionamentos: É a definição de raça que traz o racismo? Ou é o racismo que nos dá a definição de raça? Sem dúvidas, essas são importantes indagações na atual conjuntura de debate sobre ações afirmativas para as etnias historicamente negligenciadas e/ou segregadas pelo preconceito racial. Strauss apresenta outras considerações sobre essa forma, para ele equivocada, de compreender a cultura humana:

Todas as vezes que somos levados a qualificar uma cultura humana de inerte ou de estacionária, devemos, pois, perguntarmo-nos se este imobilismo aparente não resulta da nossa ignorância sobre os seus verdadeiros interesses, conscientes ou inconscientes, e se, tendo critérios diferentes dos nossos, esta cultura não é, em relação a nós, vítima da mesma ilusão. Ou melhor, pareceríamos um ao outro como desprovidos de interesse, muito simplesmente porque não nos pareceríamos (STRAUSS, 1952, p. 50).

Partindo do entendimento de uma raça humana, o fato de existirem diferentes culturas enquanto produção humana não confere o direito à hierarquização dos indivíduos da espécie humana.

Dadas todas as ambiguidades demonstradas nas classificações da raça, o sistema de cotas ainda se assenta numa ideia de classificação que, embora subjetiva, não esclarece ao sujeito o teor ideológico a ela subjacente e, como veremos nos próximos capítulos, as controvérsias em torno do sistema de cotas vão além da classificação.

Quando Freire-Maia afirma que os processos de miscigenação, iniciados bem antes da fase de expansão marítima, asseguraram à humanidade ausência de pureza racial, devemos ler pureza étnica e cultural, uma vez que as diferenças nos tons de pele não constituem diferenças substanciais. As possibilidades de troca cultural, de acumulação de informações, permitem o que Strauss chama de saltos cumulativos.

### **2.3.1 Classes, raça e racismo no Brasil**

No Brasil, em diversos períodos, a diversidade cultural existente foi alvo de inúmeros debates, bastante controversos, quanto à contribuição das ‘chamadas raças’ presentes no solo brasileiro para a formação cultural da nação.

Mesmo nos discursos de defesa dos grupos que se encontravam em condições de desigualdades, esteve impregnado o entendimento de inferioridade destes, os quais precisavam – sob este ponto de vista –, de intercessão do poder público e da caridade da sociedade em geral.

No período abolicionista, lemos na obra de Nina Rodrigues, **Os africanos no Brasil**, no tópico intitulado “Valor social das raças e povos negros que colonizaram o Brasil, e dos seus descendentes”, o seguinte: “De fato, não é a realidade da inferioridade social dos negros que está em discussão. Ninguém se lembrou ainda de contestá-la. E tanto importaria contestar a própria evidência” (RODRIGUES, 1977, p. 262).

Dessa maneira, numa seção que deveria explicitar o valor social dos povos negros para a cultura nacional, estes povos são, de início, desqualificados de modo categórico. O apelo abolicionista tinha, assim, uma forte carga de preconceito étnico-racial.

O interesse abolicionista se fortaleceu muito mais nos princípios liberalistas que no real apelo da valorização da etnia, e do ponto de vista moral estigmatizou a todos: o “proprietário que não reconhece nenhuma humanidade em seu escravo perde-a em si próprio” (MELTZER, 2004, p. 17).

Os eugenistas da época estavam mais interessados em eliminar os “improdutivos” e promover a “pureza racial” do que em ser benevolentes com os recém-abolidos (DIWAN, 2007). A miséria social precisava ser combatida, mas sem onerar o Estado, ou melhor, os abolidos eram vistos como causa da miséria social e precisavam ser eliminados com “esterilização”, “controle de migração”, entre outras medidas (Idem).

Ser considerado inferior no Brasil e no mundo não era privilégio dos negros, contudo, na escala classificatória, os negros foram colocados em último lugar. Os nossos índios gozavam do privilégio da pena em comparação com os nossos negros, sobretudo, no início da república, quando a comoção pelo elemento nacional levou até muitas famílias a adotar nomes indígenas (FREYRE, 2005).

Entretanto, ambos, negros e índios, eram vistos como inferiores em relação aos imigrantes europeus. Mesmo os nossos europeus, os portugueses, não tinham um bom prestígio na comunidade europeia por serem fruto de miscigenação no cruzamento com outras etnias pouco valorizadas à época, a exemplo dos mouros e dos africanos, oriundos da escravidão já praticada em Portugal antes da colonização do Brasil (Idem). Em citações de abolicionistas brasileiros contidas na obra de Santos (2002), vemos claros exemplos de

como os portugueses eram vistos como brancos de ‘segunda linha’, e cabe verificar, segundo Maio; Santos, como os índios brasileiros eram percebidos:

Para os pensadores do Império, os índios Tupis, relegados ao passado remoto das origens da nacionalidade, teriam desaparecido enquanto povo, porém tendo contribuído sobremaneira para a gênese da nação, através da mestiçagem e da herança de sua língua. Já os tapuias, a despeito de enormes evidências históricas em contrário, situavam-se num pólo oposto [...] representavam, em síntese, o traiçoeiro selvagem dos sertões que atrapalhava o avanço da civilização (MAIO; SANTOS, 1996, p. 16).

No Brasil, eram considerados inferiores – pelos europeus –, nesta ordem de “desimportância”: portugueses colonizadores, imigrantes pobres de diferentes países, índios selvagens das diversas tribos (mesmo os Tupis ‘domesticados’), negros oriundos das diferentes nações africanas e negros nascidos em solo brasileiro já como escravos, o que nos dá uma dimensão da estreita relação entre as caracterizações biológicas, culturais e econômicas na disseminação do preconceito racial.

A própria massa imigrada estava interessada em distinguir-se da escravaria e, mais ainda, valorizar-se muito mais que a massa escrava. O imigrado considerava-se diferente e melhor que o escravo ou ex-escravo. Incorporou rapidamente os padrões discriminatórios dominantes na sociedade brasileira, apresentando-se, pois, privilegiado no mercado de trabalho (IANNI, 1972, p. 40-41).

Toda essa discussão feita até então nos serve para explicitar a relação entre classes e raça, e observando-se o contexto político-econômico da época, percebe-se que as descobertas marítimas, a expansão territorial e comercial e o aumento da exploração sustentavam a necessidade de se operar uma nova forma de produção.

De um lado, a transição tardia para o capitalismo, o ideário liberal pregando a igualdade entre os povos, não aceitava a sujeição do homem pelo homem como escravo, pois defendia, a partir de John Locke, que “cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo” (LOCKE, 1983, p. 45); de outro lado, a classe dominante precisava de força de trabalho para os territórios descobertos transformados em colônia, indo ao encontro das ideias de cunho racista para sujeitar os povos “descobertos” ao trabalho escravo, enquanto isso lhe foi útil e rentável.

Raimundo Nina Rodrigues era enfático ao analisar o papel da Inglaterra no processo de escravidão legal, ilegal e na abolição:

A nação que, no século XVI, conferia o *baronnet* a Jonh Hawkins pelo impulso que deu ao comércio de escravos; que, em 1743, esteve a ponto de conflagrar a Europa por se ter a Espanha recusado a prorrogar o prazo do acordo com ela firmado para abastecer de escravos as colônias espanholas; que, como em 1799, declarava Canning no parlamento,

‘exercia, no fim do século XVIII, o monopólio do tráfico;’ é a mesma que, no começo e na primeira metade do século XIX, enceta a campanha gloriosa da supressão do tráfico, monta cruzeiros, policia os mares, e criando, com dispêndios extraordinários, enormes esquadras, torna a extinção do comércio humano uma questão de honra do povo britânico que a leva a cabo com a mais decidida e meritória energia (RODRIGUES, 1977, p.04, grifos do autor).

O império inglês não apenas teve hegemonia junto com Portugal no sistema de escravidão, como dominou o tráfico e impôs seu fim, porém tudo obedecendo ao fluxo econômico comercial, tendo no liberalismo o veículo de difusão das ideias que mudavam ao sabor da economia.

A diversidade mundial, nas diferentes nações, convive com a discriminação por classe e por etnia. No Brasil, esse processo tem uma lógica interna peculiar. Segundo Ianni (1972, p. 13):

Durante a segunda metade do século XIX, em concomitância com o desenvolvimento econômico-social, ocorre uma verdadeira escassez de braços. Exatamente na época em que a sociedade nacional ingressa num ciclo de expansão acelerada, entra em colapso o fornecimento de escravos.

O ritmo da economia brasileira em expansão foi atropelado pelos ideais do liberalismo e do positivismo, que influenciaram o fim do tráfico de escravos e o fim da escravidão. Ainda assim, e por isso mesmo, o Brasil demorou tanto para acabar com a escravatura.

Mesmo a abolição da escravatura no modelo brasileiro seguiu feições próprias. A transição da produção agrária para a produção fabril e urbana gerou conflitos que Ianni (idem) chamou de antagonismo entre “campo e cidade”, “escravidão e liberdade”, “mercadoria e escravo”, “negro e branco”. Esses antagonismos perpassaram todas as esferas sociais, inclusive a educação.

Em Fávero (2005), vemos que a Constituição brasileira de 1891 é omissa quanto à gratuidade da instrução primária, justamente num momento em que a nação contava com o maior contingente de analfabetos, resultante da abolição dos escravos. No entanto, contraditoriamente, no “processo de preparação das vias de solução do problema da mão-de-obra, isto é, da substituição do trabalho escravo pelo assalariado, a educação foi chamada a participar do debate” (Saviani, 2007, p. 163).

Ainda em Saviani, vemos que nos argumentos da época, tanto para a abolição quanto para a instrução primária, estão presentes as contradições econômico-raciais do período.

A idéia central que perpassa as discussões que se travaram no período que vai de 1868 até a Abolição e a Proclamação da República se expressa na ligação entre emancipação e instrução. O objetivo buscado era transformar a infância abandonada, em especial os *ingênuos*, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na ‘natural indolência’ de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas. E o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, às vezes chamadas de fazendas-escolas ou colônias agrícolas, aparecendo, ainda, a expressão ‘colônias orfanológicas’. Tavares Bastos (1937, p. 239), escrevendo em 1870, traduziu de forma clara essa concepção ao considerar que a emancipação do escravo exigia a difusão da instrução de modo que, diminuindo o ‘abismo da ignorância’, fosse afastado o ‘instinto da ociosidade’ (SAVIANI, 2007, p. 163).

Esse quadro descrito por Saviani revela a maneira como os negros, à época, eram percebidos, sobretudo quando se verifica que a partir da Constituição os negros libertos tinham, de modo limitado, o direito à instrução, não obstante somem-se a isso as ideias liberais que, embora defendendo a abolição, desqualificavam os negros do ponto de vista da capacidade de elaboração de raciocínio.

Vemos em Santos (2002) que pensadores abolicionistas como José Bonifácio, Joaquim Nabuco, Oliveira Viana, entre outros, seguindo os ideais liberais, defendiam a abolição sob o argumento de que os negros, sendo inferiores, não dariam ao país o desenvolvimento econômico tão esperado, por não serem aptos às novas formas de produção. Nina Rodrigues, o estudioso das características da cultura e dos dialetos da raça negra, era contundente:

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo (RODRIGUES, 1977, p. 7).

Nina Rodrigues, um típico eugenista que detestava a miscigenação, para não contaminar os brancos com o sangue dos negros, foi um grande estudioso das nações africanas e contribuiu em muito para o levantamento das línguas faladas pelos negros no Brasil, mas, ainda preferia os índios como elemento nacional aos negros, considerandos por ele como indivíduos incultos.

Já Freyre, também eugenista, destoava dos demais no apreço à miscigenação e por preferir os negros aos índios; a eugenia que praticava deva-se em relação aos índios. Seus relatos, contrariando Rodrigues, revelam que “nas senzalas da Bahia de 1835 havia talvez maior número de gente sabendo ler e escrever do que no alto das casas-grandes” (ÉTIENNE, apud FREYRE, 2005, p.382). Havia situações de contato de brancos marginais deportados com negros de nações africanas bastante desenvolvidas.

Vemos em autores como Rodrigues, Nabuco e Freyre um tratamento diferenciado entre africanos, filhos de africanos nascidos no Brasil e mestiços de africanos com brancos. Os filhos dos africanos nascidos na condição de escravos eram vítimas de um maior preconceito.

Todas as diferenças de pensamento entre os abolicionistas e observadores estrangeiros em relação à abolição se devem ao “caráter do movimento emancipacionista ligado aos interesses da elite burguesa e distantes dos verdadeiros anseios populares” (SANTOS, 2002, p. 66). A abolição era uma exigência do novo processo mundial de produção, em que a produção capitalista necessitava do contrato de compra e venda da força de trabalho. Os escravos como “meios de produção” (IANNI, 1972) não se enquadravam neste modelo contratual “de produção do lucro”, pois o trabalhador “só é livre quando é livre de oferecer sua força de trabalho no mercado” (Idem). Além de ser menos rentável, pois obrigava os senhores nos encargos com alimentação, moradia, cuidados com a saúde do meio de produção, entre outros.

A abolição, como nos diz Ianni (1972), chegou para os negros sem a preparação destes para a liberdade. Chegou cartorialmente, conforme afirma Santos (2002), como um presente de brancos para negros, sob os rigores da lei, para não tirar dos brancos o controle da transição econômica, sob o lema do branqueamento.

A partir da abolição, escravo e imigrante são vistos “como produtores de valor” (IANNI, 1972), porém há uma hierarquização entre negros e imigrantes, em que os últimos possuem o “privilégio” de ser brancos. Também há a hierarquia entre negros e mestiços, e para os que já eram livres no momento da abolição e os que chegam à abolição como escravos; os últimos foram mais penalizados. Nessa relação de troca os negros libertos tinham a oferecer “como ovelhas” sua pele, pouco valorizada, e sua força de trabalho, às vezes pouco qualificada.

Os negros libertados na abolição são liberados das moradias, da alimentação, e trocam os castigos das senzalas pelo despreparo e rejeição na venda de sua força de

trabalho. Quando ainda residiam nas senzalas, morriam pelo banzo, pelo excesso de trabalho, pelos maus-tratos, ou nas fugas fracassadas.

Todos os negros libertos e nacionais pobres – brancos miscigenados, entre outros –, e modo geral estavam despreparados para a venda da força de trabalho no novo modelo de divisão social do trabalho, pois não havia interesse por parte da elite brasileira em investir em educação para os pobres e ex-escravos.

Esse fato, ainda hoje, em pleno século XXI, se evidencia quando temos um enorme contingente de pobres e negros excluídos da educação formal em todos os níveis e modalidades, realidade esta que fornece subsídios aos argumentos favoráveis a uma política de reparação e compensação dessas condições.

### 2.3.2 Mito da democracia racial

Não poderíamos seguir este estudo sem darmos uma atenção especial ao mito da democracia racial, atribuído a Freyre em sua obra **Casa-grande & senzala**. Longe de querer julgar as razões do autor ou de buscar inocentá-lo, visto que na obra citada, por diversas vezes, ele faz declarados elogios às relações de exploração entre senhores e escravos, como, por exemplo:

Tenhamos a honestidade de reconhecer que só a colonização latifundiária e escravocrata teria sido capaz de resistir aos obstáculos enormes que se levantaram à civilização do Brasil pelo europeu. Só a casa-grande e senzala. O senhor de engenho rico e o negro capaz de esforço agrícola e a ele obrigado pelo regime de trabalho escravo (FREYRE, 2005, p. 323).

Contudo, queremos demonstrar em breves linhas que Freyre não é o pai desse mito, a ele atribuído. Interessa-nos esta questão pelo fato de estar sendo utilizada como argumento na recusa à política de cotas e pelo falseamento da realidade que ela sugere.

Na revisão da literatura, percebemos que a raiz do mito da democracia racial se encontra no próprio liberalismo, quando diz que “os homens são naturalmente livres” (NABUCO, 1999, p. 49). Ora, até então os homens eram naturalmente desiguais, ou seja, tinham no nascimento o fator da desigualdade na sociedade feudal. Uns nasciam para ser servos, outros para ser nobres, sendo tudo referendado pela Igreja.

Essa igualdade de liberdade entre os homens é promulgada pelo liberalismo nos direitos universais e, como vimos no primeiro capítulo, os direitos individuais são direitos

jurídico-políticos que não rompem com a desigualdade real. Portanto, são direitos que propõem uma emancipação política formal, a qual não é outra coisa a não ser um mito, um embuste, por não propor a erradicação das desigualdades e sim a administração democrática destas. O mito da democracia racial passa a ser defendido pelos abolicionistas liberais como direito natural à liberdade, e ao mesmo tempo é por eles temido no sentido das consequências que ele acarretaria.

Mesmo sendo cartorial, a liberdade dos negros no Brasil foi sendo instaurada de forma gradativa por medo de um levante dos negros em represália aos brancos – haja vista as várias insurreições dos negros, a exemplo do grande grito de liberdade dos Zambis em Palmares, na Província de Alagoas (RODRIGUES, 1977), a Revolta dos Malês, em 1835, na Bahia (FREYRE, 2005) –, e pelo crescente desenvolvimento da economia agrária, a qual necessitava cada vez mais de braços para a lavoura, intensificando o tráfico de escravos, como relatava Nabuco (1999)<sup>7</sup>.

Não são poucos os autores que atribuem a Freyre o mito da democracia racial assentada na suposta igualdade entre negros e brancos. Contudo, ao fazermos a leitura da obra de Freyre, vimos, ao contrário, que para esse autor o equilíbrio estava justamente na desigualdade, “um processo de equilíbrio de antagonismo. Antagonismo de economia e de cultura” (FREYRE, 2005, p. 116).

A revisão da literatura nos permite constatar que nunca houve, de fato, na história do país, igualdade étnica real.

Podemos também verificar em Santos, quando esta cita autores do período abolicionista, que entre eles já estava clara a igualdade entre os homens na forma da lei, e que também eles não a viam como real, uma vez que enquanto exaltavam a lei, percebiam os negros como inferiores.

Que essa desigualdade real entre os homens, tanto nas qualidades físicas, como nas intelectuais e morais, formando a beleza das sociedades pela diversidade como em todos os demais seres criados na terra ou no espaço celeste, não legitima todavia nem autoriza aquele fato; se o destino do homem é seu aperfeiçoamento, outros são os meios de aproveitar e melhorar esses mesmos infelizes menos dotados de habilitações [...] não há fundamento algum de ordem material ou espiritual, que dê ao homem o direito de reduzir-se ao cativo, e muito menos de a êle reduzir um outro homem, seu semelhante, seu igual (MALHEIROS, 1994, apud SANTOS, 2002, p. 75).

---

<sup>7</sup> Mesmo depois de extinto o tráfico, no Brasil ele se intensificou, em parte em reação à política imperial inglesa e, noutra parte, pelo aumento do lucro gerado por esta atividade. A Inglaterra, tendo o controle do tráfico, agia com olhos de mercador em alguns casos e com olhos de lince noutros, dependendo do que estivesse em jogo.

Malheiros não deixa dúvidas quanto ao fato de a defesa de uma igualdade formal no seu entendimento não se assentar numa igualdade real, pois suas ideias se pautavam no forte pensamento eugenista da época, segundo o qual havia a necessidade do aperfeiçoamento da raça negra, vista como inferior. Outro abolicionista, desta vez um médico francês, Louis Couty, também citado por Santos, nos apresenta um ponto de vista bastante convicto da democracia racial no Brasil:

No Brasil, não somente o preconceito de raça não existe e as uniões freqüentes entre cores diferentes têm formado uma população mestiça numerosa e importante, mas os negros livres e mestiços estão inteiramente misturados à população branca; eles têm até com ela relações íntimas e diárias e lutam pela vida nas mesmas condições (COUTY, apud SANTOS, 2002, p. 81).

O mito da democracia racial, que na atualidade é atribuído a Freyre (SISS, 2003, p. 99), é algo anterior a ele e se origina nos ideais liberais, mas tão importante quanto constatar que já entre os abolicionistas o mito da democracia racial se fazia presente, é a verificação de que Freyre entrou em evidência talvez por ter tido a coragem de assumir sua preferência pelo regime, como podemos observar nas linhas abaixo, em que o autor trata a abolição como um descalabro, ao se referir à boa alimentação das senzalas:

só depois do descalabro da abolição estendida com igual intensidade aos negros e pardos já agora desamparados da assistência patriarcal das casas-grande e privados do regime alimentar das senzalas. Os escravos negros gozaram sobre os caboclos e brancarrões livres da vantagem de condições de vida antes conservadoras que desprestigiadoras de sua eugenia: puderam resistir melhor às influências patogênicas, sociais e do meio físico e perpetuar-se assim em descendências, mais sadias e vigorosas (FREYRE, 2005, p. 109).

Nessa passagem Freyre se refere à abolição como um descalabro, por privar os negros do paternalismo dos senhores, embora considere, ao mesmo tempo, que sobre os índios, após a abolição, os negros levaram vantagens devido à boa alimentação que recebiam nas senzalas. “Melhor alimentados, repetimos, eram na sociedade escravocrata os extremos: os brancos das casas-grandes e os negros das senzalas” (Idem, p. 96). Em diversas passagens, o regime de casa-grande é apontado como modelo de administração dos antagonismos existentes. Não há nisso uma defesa de democracia, mas uma defesa do antagonismo senhor/escravo, a ser equilibrado pela mão pesada do senhor.

Para Freyre só o negro, e não o índio, tinha condições de assumir a lavoura; o índio, “sub-raça brasileira”, segundo ele, acostumada ao nomadismo não se adaptava à vida vegetativa e agrária. O negro era o elemento capaz de suportar a vida exigida pela estrutura

de casa-grande e senzala. O contato do português com os índios promoveu a “degradação da cultura atrasada” e, justamente por ser considerada “atrasada”, não servia ao trabalho na lavoura.

Freyre era um defensor do modelo de ação portuguesa no Brasil, por isso sua defesa apaixonada pelo regime escravocrata, e não da democracia racial.

Independente de a obra **Casa-grande & Senzala** ser talvez mais cruel com os índios em relação ao negro, este ainda é tratado como meio de produção, e em relação à mulher negra, verificamos o racismo de forma acentuada, ainda que no regime escravocrata ocupasse um papel inferior. Em alguns dos autores pesquisados, a exemplo de Nabuco e Freyre, as mulheres nem sequer têm seus nomes citados. Nas próximas linhas poderemos observar que a atual condição da mulher negra apresenta uma situação bastante desfavorável em relação à mulher branca e nas relações de gênero de um modo geral.

### 2.3.3 O gênero na questão étnicorracial

A questão de gênero também não poderia deixar de ser abordada nesta pesquisa, sobretudo no estudo da política de cotas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que aprovou a destinação de 60% (sessenta por cento) do percentual das cotas para mulheres, inovando ante as demais universidades federais e estaduais que instituíram as cotas.

Em nossa investigação, notamos que todas as diferentes percepções sobre a mulher negra têm uma base em comum, que é a condição de submissão em relação ao homem, que por sua vez expressa a condição feminina da época.

Nabuco, na obra **A escravidão**, destina algumas linhas à condição da mulher negra sob este regime. Nessas linhas, ele trata da mulher em sua mocidade e na fase adulta, como mãe que ao mesmo tempo amamenta e trabalha, embala o bebê atado à sua cintura.

A mãe que não gerasse seria considerada “árvore seca”, portanto, improdutiva, mas sua condição de infértil podia ser atribuída a vários fatores, desde a opção pelo aborto, para não “engrossar o patrimônio” de seu senhor; passando pelo aborto espontâneo gerado pelos maus-tratos de quem trabalha à míngua, sob o açoite no eito, mesmo estando prenhe; chegando algumas vezes à morte de ambos, por não resistirem aos açoites do feitor e à má alimentação.

Quando o bebê era gerado, não paravam os horrores dessa mulher. Nabuco relata que “a mãe desaparece ou está prestes a desaparecer com o fim da amamentação: o pai não se conhece” (1999, p. 29). O bebê pode ser o símbolo de um incesto forçado pela luxúria do senhor e senhorzinhos, ou de um casamento arranjado visando aumentar “o valor econômico”, visto que, já entre os 15 e 16 anos, “nos limites da impurberdade, é entregue, já violada, às senzalas” para virar a “mulher pública” da senzala. Além dos “casamentos sumários” realizados pelos senhores como instrumento de reprodução da força de trabalho. Poucas eram as mulheres que chegavam à velhice, para morrer enterradas em vala rasa.

Nabuco não é o único a falar da condição da mulher negra, mas é o que lhe dá destaque narrando a crueza dos fatos. Freyre, ao descrever a situação, o faz sob um ar romântico e apaziguador, fala da negra geralmente como a quituteira, dama de companhia e sinhá, ama de leite dos sinhozinhos. Fala da mulher índia como mulheres ardentes que “davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelho” (2005, p.161), e nos informa que nas fugas das senzalas, sendo difícil aos negros fugir com mulheres, eram as índias raptadas para substituir as negras nos quilombos.

Nina Rodrigues, embora seja entre os três autores citados nesta seção o que mais explicitamente depõe contra a capacidade intelectual dos negros, mostra-nos, no entanto, um perfil de mulher negra atuante, seja como delatora ou conspiradora das insurreições, aparecendo como indivíduo e sabendo ler e escrever (1977, p. 62).

Numa tabela apresentada por Nina Rodrigues, mesmo não tendo este fato sido analisado por ele, é notório nos números descritos, entre os anos de 1896 a 1903 – períodos em que começaram a publicar os boletins demográficos –, que os óbitos entre as mulheres baianas eram muito mais numerosos do que entre os homens (Idem, p. 100). Portanto, em relação ao negro, a mulher negra estava mais penalizada.

Muito precisa ser levantado sobre a mulher negra: como era sua vida na África antes de chegar ao Brasil; como foi seu transporte nos navios; se recebia o mesmo tratamento dos homens; como era vista entre os negros antes, durante e depois da senzala; sua posição em face da religião dita “fetichista” por todos os autores, entre outras questões.

A opressão da mulher assim como a questão racial constituem faces da mesma moeda, são instrumentos que acentuam a exploração no estado burguês. Em **A Sagrada Família**, Marx nos mostra de modo sarcástico, com fragmentos das reflexões de **Rodolfo**, como as leis e pensamentos da época a respeito da emancipação da mulher não questionavam o matrimônio e deixavam despercebida a questão central da exploração:

O senhor muitas vezes corrompe a criada, seja através do medo, da surpresa ou através do aproveitamento de outras oportunidades que a natureza da *relação de servidão* proporciona. Ele as lança à desgraça, à ignomínia e ao crime. A lei permanece *alheia* a tudo isso [...]. O criminoso, que praticamente obrigou a moça ao infanticídio, permanece *impune* (RODOLFO, apud MARX; ENGELS, 2003, p. 218, grifos dos autores).

A condição da mulher da abolição aos dias atuais pouco mudou porque os ideais liberais incutiram na sociedade uma vocação feminina para o lar e para a família. Ela saiu da prisão da senzala ou da casa-grande para a prisão do seu próprio lar.

Os setores oprimidos da sociedade, entre eles as mulheres, são os que sentem com mais intensidade a exploração. O capitalismo os trata como reserva de mão-de-obra barata. Segundo todas as pesquisas dos principais órgãos de estatísticas, as mulheres têm salários mais baixos que os homens. Elas ainda têm um trabalho que realizam sem receber um tostão, como escravas: o trabalho doméstico, fundamental para garantir a força de trabalho<sup>8</sup>.

Os anos se passaram e todo o avanço social não retirou este estigma da mulher; sua inserção no mercado de trabalho a transformou em operária de segunda classe, não sem contradição e resistência do movimento feminista. Os dados revelam que

entre os setores oprimidos – mulheres, negros e homossexuais – os efeitos dessas medidas são muito mais profundos. O mesmo relatório da OIT concluiu que “*a diferença de gênero no acesso ao emprego é persistente e a taxa de desocupação das mulheres é 1,6 vez maior do que a dos homens*” no continente<sup>9</sup>.

Mesmo quando a mulher é mais qualificada que o homem, sua renda é inferior, a exemplo da história pessoal de Mészáros, que

proveniente de uma família modesta, foi criado pela mãe, operária, e por força da necessidade tornou-se ele também – mal entrava na adolescência – trabalhador numa indústria de aviões de carga. Com apenas doze anos, o jovem István alterou seu registro de nascimento para alcançar a idade mínima de dezesseis anos e ser aceito na fábrica. Passava, assim – como homem ‘adulto’ –, a receber maior remuneração que a de sua mãe, operária qualificada da Standard Radio Company (uma corporação transnacional estadunidense) (MÉSZÁROS, 2005, p. 10, grifo da obra).

A situação constatada nessa citação se intensifica quando se trata da mulher negra. Em uma tabela elaborada por Siss, que cruza dados de nível de escolaridade com renda por tipo ocupacional e raça, verificamos após sua análise os seguintes dados:

as mulheres brancas usufruem de uma considerável vantagem ocupacional sobre as afro-brasileiras. Educação, gênero e raça, em 1973 (portanto em plena era do ‘Milagre Econômico Brasileiro’), determinavam

<sup>8</sup> Dados do movimento feminista no *site* do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado – PSTU, em 4/3/2009, assinado por Luciana Candido.

<sup>9</sup> Idem.

não apenas uma situação de subordinação no mercado de trabalho mas também significava rendimentos menores e um baixo retorno ao investimento educacional (SISS, 2003, p. 75).

Esses dados, no entanto, não são exclusivos do Brasil. Numa pesquisa feita pela Organização Mundial do Trabalho (OIT) entre 1992 e 2001, vê-se o seguinte: “as mulheres negras são as que estão mais excluídas do mercado de trabalho e que as mulheres, de maneira geral, recebem quase 80% do salário que um homem branco recebe, em média” (BRANDÃO, 2005, p. 33-4).

Percebemos assim uma contradição cada vez maior entre a integração da mulher no mercado de trabalho e os níveis de escolaridade. Dados da Organização das Nações Unidas demonstram quão distantes estão as mulheres da sonhada emancipação:

a ONU, cujo último relatório aponta para um fato que desmente todos os discursos da mídia sobre a emancipação da mulher: 70% dos pobres do mundo são mulheres! Isso quer dizer que neste 2008, a pobreza tem rosto de mulher<sup>10</sup>.

Essa constatação pode ser exemplificada também nas Pesquisas Nacionais de Amostragem por Domicílios – PNADs – e nos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, segundo os quais as

mulheres afro-brasileiras sofrem uma dupla discriminação: a de raça e a de gênero. Assim, mantido o mesmo nível educacional entre os homens e mulheres afro-brasileiras, excetuando-se aquelas com dez anos ou mais de educação escolarizada, uma minoria significativa do grupo feminino, em fins da década de setenta, tendia a concentrar-se na categoria das ocupações manuais não-qualificadas (SISS, 2003, p. 74).

Estes dados levantados nas obras dos autores citados justificam a decisão da UFAL em procurar beneficiar a mulher negra na disputa pelas vagas no vestibular, como forma de compensar a distorção que os números apresentam sobre o lugar que as mulheres, sobretudo a mulher negra, têm ocupado na sociedade. A pesquisa empírica realizada na Universidade Federal de Alagoas, que constou da entrevista de 983 cotistas, constatou que, deste total, 534 são do gênero feminino e 449 do gênero masculino.

Ora, esse dado desperta uma curiosidade: 534 mulheres representam uma cifra inferior a 60% do universo dos cotistas, ou seja, caso não houvesse na Resolução que instituiu as cotas de 20% das vagas gerais na UFAL a destinação de 60% destas cotas para

---

<sup>10</sup> Dados do movimento feminista no *site* do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado – PSTU, em 3/3/2008, assinado por Cecília Toledo.

as mulheres, como estariam distribuídos esses percentuais? Talvez o número de mulheres não chegasse a 50% do total de cotistas.

Percebemos através desses dados que as mulheres negras ainda hoje estão numa condição de desigualdade em relação ao homem, mesmo quando esta comparação se dá em relação ao homem negro.

A mulher negra se encontra duplamente oprimida: tanto na relação de gênero e na relação racial, tendo nessa dupla opressão a acentuação da exploração social na qual está inserida.

Desse modo, se faz necessário entendermos a maneira como o modo de produção capitalista se apropria das relações de opressão existentes para se reproduzir, agindo sobre as singularidades e, nas palavras de Mészáros (2002), impondo os “ditames socioeconômicos da ordem sociometabólica” sobre estas. Isto fica claro no modo como a agenda neoliberal tem se utilizado das políticas de ações afirmativas para a perpetuação do sistema, mesmo quando propõe a universalização do ensino e uma educação de qualidade, conforme veremos no capítulo a seguir.

## **2.4 Trabalho, educação e a formação da individualidade humana**

Discutir a individualidade humana numa pesquisa sobre cotas nos interessa principalmente porque está em voga na discussão sobre as ações afirmativas a construção da identidade, sua relação com o princípio de alteridade e o binômio indivíduo/sociedade.

Como partimos da abordagem marxiana, tendo o trabalho como ato fundante do ser social, não poderíamos fazer a discussão da identidade sem partir da formação da individualidade humana, que tem por fundamento o trabalho<sup>11</sup>.

É complicado falar em individualidade humana num país que foi dos últimos a abolir a escravatura, sobretudo, falar da relação trabalho e educação quando a relação entre raça e classes, vivenciada em nosso território, foi talvez a mais complexa e mesquinha,

---

<sup>11</sup> Trabalho em Marx: “produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material [...] uma condição fundamental de toda a história” (MARX, 1986, p. 39). Transformação da natureza para a produção da existência material, criador de valores de uso. “Trabalho em Lukács: “relação teleologia-causalidade” (LESSA, 1996, p. 29), “é a categoria fundante do ser social (o qual) não é redutível ao trabalho” (Idem, p. 38), o “ser social é objetividade objetivada” (Ibidem, p. 26). Diferente de trabalho alienado que, sobretudo no capitalismo, é a exploração do homem pelo homem.

apesar do embuste da democracia racial, condenando boa parte da população ao analfabetismo.

No capitalismo, a individualidade apresenta-se como livre individualidade. No entanto, sob esta aparente liberdade os indivíduos “parecem livres para se defrontar uns com os outros e realizar trocas em liberdade [...] Mas, só podem ser vistos assim por quem abstrai as condições de existência dentro das quais eles se relacionam” (ROSDOLSKY, 2001, p. 347).

Nessa perspectiva, os indivíduos são livres dentro dos limites das relações de troca. É uma expressão que não representa a liberdade plena, mas uma dada liberdade, de um determinado modo de produção:

o conceito burguês de liberdade padece do modo de pensar a-histórico de seus porta-vozes, que absolutizam uma individualidade própria de uma época e de um modo de produção determinados, confundindo-a com a realização da ‘liberdade plena’ (Idem, p. 348).

O capitalismo, ao mesmo tempo que cria a noção de liberdade individual, impõe limites a esta, ou seja, dissolve obstáculos das etapas anteriores e cria outros. Estabeleceu a livre concorrência, na qual o capital, de fato, é livre, mas não o indivíduo, que se mantém preso às mercadorias.

Para Marx (2002, p. 37, grifo do autor), só será “plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato [...] se tiver se tornado um *ser genérico*”. Só com o advento de relações de produção fora do valor de troca, os indivíduos terão tempo livre para exercer o tipo de trabalho que desenvolva seu ser genérico.

Em Marx, é o trabalho que funda o ser social, e é o trabalho livre que possibilita a realização plena da individualidade humana, não num processo a-histórico, como querem os conservadores, mas num processo histórico dialético que, compreendendo as condições de formação da humanidade, atuando sobre a situação de exploração dos indivíduos, aponte a superação dessas desigualdades.

No capitalismo, a riqueza material e intelectual se apresenta sob uma “forma mesquinha”, de esvaziamento do homem, em sua alienação, mas retirada esta forma mesquinha, ela torna-se:

A universalidade das necessidades, capacidades, gozos, forças produtivas etc., dos indivíduos, criada através do intercâmbio universal [...] desenvolvimento pleno do domínio humano sobre a própria natureza humana (Ibidem, p. 351).

Apesar do caráter revolucionário inicial do capital, pois foi ele que “primeiro capturou o progresso histórico, colocando-o a serviço da riqueza” (MARX, apud ROSDOLSKY, 2001, p. 352), a produção de riqueza excedente não se coloca à disposição da coletividade para a diminuição do tempo de trabalho. Ou seja, o processo produtivo chegou ao estágio de produção e conservação de bens que poderia proporcionar a toda a sociedade menos tempo de trabalho. No entanto, o produto do trabalho é apropriado apenas por uma minoria, de modo que a maioria que produz a riqueza vê-se alienada dos produtos e não se reconhece no trabalho que lhe é estranho.

Neste sentido, Duarte (1993) chama a atenção para duas questões importantes na teoria de Marx sobre o homem: primeiro, que a condição natural não é negada, e segundo, que não basta compreender a formação da humanidade no homem, mas entender o processo histórico dessa formação.

Aquilo que diferencia o homem dos animais é o que gera a dinâmica do processo histórico, que por sua vez, leva o homem a se auto-superar [...] a relação entre objetivação e apropriação, ao mesmo tempo que caracteriza a dinâmica específica da atividade vital humana, é também a geradora da história (DUARTE, 1993, p. 64).

Fundamentando-se em Marx, Duarte entende que é o trabalho que diferencia o homem dos outros animais, sendo também responsável pela dinâmica que gera a história. Ele segue afirmando: “o homem é, antes de mais nada, produto da natureza e enquanto um ser natural, um ser vivo, não pode viver sem natureza, a começar pela natureza de seu próprio organismo” (Idem, p. 65). O autor reforça a tese de Marx segundo a qual, para fazer história, o primeiro pressuposto é estar vivo e satisfazer as necessidades vitais.

Portanto, satisfazendo suas necessidades através do trabalho, o homem está fazendo história, que consiste num movimento evolutivo de objetivação e apropriação que atravessa gerações:

O ponto de partida para a distinção entre os homens e os animais é um ponto de partida dinâmico: a atividade vital humana, para satisfazer necessidades dos homens, produz os meios para essa satisfação e, ao fazer isso, gera novas necessidades que exigirão nova atividade (Ibidem, p. 66).

Assim, é pela realização do trabalho que o homem se torna homem, se distingue dos outros animais e faz história, com a satisfação das necessidades humanas.

Respondendo às questões iniciais, o autor expõe as razões desse processo: a plena realização humana. Fato que não tem ocorrido pela alienação dos indivíduos. O interessante

é que, citando Marx, Duarte afirma o caráter também positivo da alienação: em fases anteriores da história, a alienação proporcionou a busca pela universalização e o desenvolvimento do gênero humano.

Para o autor, a formação da individualidade humana é uma tarefa que se coloca para a sociedade.

A relação entre indivíduo e o gênero humano sempre se realiza no interior das relações sociais concretas e históricas nas quais cada homem se insere. A genericidade dos indivíduos não é uma substância exterior à sua sociabilidade (DUARTE, 1993, p. 111).

É o sujeito concreto, inserido nas relações sociais, que é alvo de seu estudo, o sujeito capaz de transformar as relações sociais nas quais está inserido. Sua importância encontra sentido na existência de antagonismos de classes sociais, ou seja, no fato de a sociedade se encontrar dividida em classes sociais desiguais, as quais fragmentam e impedem a plena realização do indivíduo e o distanciam do gênero humano.

No âmbito da educação, a formação do indivíduo, para o autor, deve partir deste fundamento: a apropriação e objetivação da cultura, a formação do gênero humano:

No interior do processo de formação do indivíduo, a prática, enquanto processo educativo para-si, desempenha uma fundamental função mediadora na ascensão à genericidade para-si. A captação das possibilidades e limites dessa ascensão, existentes no interior de cada situação concreta, é o ponto de partida para o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a transformação da possibilidade em realidade (Idem, p. 121).

A educação aparece como a ação mediadora entre o indivíduo e a sociedade, entre a possibilidade e a realidade, enfim, a ação concreta que se insere junto com os indivíduos, nas relações sociais, buscando sua transformação. Todo o processo de apropriação da realidade pelo indivíduo é um processo educativo, o qual deve estar a serviço da formação da individualidade para-si.

É também Leontiev (1978) quem nos ajuda a compreender este processo de formação da individualidade. Ele parte da constatação de que a humanidade não está dada ao indivíduo ao nascer, mesmo sendo o homem um ser de natureza social. O indivíduo nasce sujeito às leis biológicas e possuidor da ‘aptidão de criar aptidões’ que lhe dão as condições de passar às leis sócio-históricas.

Inicialmente o autor recuperou o processo de ‘viragem’ em que se constata a origem animal do homem, e não transcendental, dentro dos ‘estádios’ de desenvolvimento: da preparação biológica; passagem ao homem; aparecimento do *homo sapiens*.

A chegada do *homo sapiens* não pôs fim às modificações biológicas, mas possibilitou ‘o surgimento da história social da humanidade’. E isto foi possível porque:

Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes da evolução deve o seu aparecimento ao facto, diferentemente dos animais, de os homens terem uma capacidade criadora e produtiva. É antes de mais nada da actividade humana fundamental: o trabalho (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Ao falar em fixação e transmissão da cultura, o autor está se referindo às capacidades teleológicas que só o homem possui. Os animais podem se reproduzir e até realizar trabalho, mas o fazem por instinto e por herança genética; os homens, para além do ser natural, são capazes de planejar sua ação e de se modificar ao realizarem o trabalho, tornando-se humanos pela “sua actividade; os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades” (Idem).

Ao modificar a natureza, por sua atividade, sendo parte da mesma, os homens se modificam, acumulam conhecimentos e os transmitem através das gerações. A isto se dá o nome de cultura. Os instrumentos e os demais produtos de seu trabalho carregam consigo um pouco desse sujeito ativo produtor de cultura e de humanidade:

As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes (ibidem).

A passagem da hominização à humanização não se dá de outro modo a não ser pela apropriação da cultura que é produzida pelas gerações anteriores, e que vai sendo acrescido pela contribuição da produção dos indivíduos.

Neste sentido o homem aprende a ser homem não num processo individualizado, mas na relação com os outros homens pela realização do trabalho para a satisfação das necessidades que, ao serem satisfeitas, geram novas necessidades.

Bertoldo (2002), ao tratar especificamente da educação, em concordância com este referencial teórico, afirma que o papel da educação consiste na transmissão da cultura que se acumula de geração para geração. Não se trata de uma transmissão hereditária, mas se traduz num processo de apropriação por parte do indivíduo, capacidade eminentemente humana. Isso implica que:

No mundo dos homens, ao contrário, o processo de educação já surge com um traço qualitativamente distinto do mundo animal: sua função consiste em desenvolver as capacidades humanas, que são ilimitadas. Assim, a criança não nasce falando, andando etc.; ela aprende na medida em que vai crescendo e participando do mundo social. A transmissão dos comportamentos do mundo social para a criança é muito demorada e requer um processo ininterrupto de aprendizagem. Além disso, quanto mais a sociedade vai se complexificando, mais específico vai se tornando o processo educacional, passando a requerer formas diferenciadas de educação (BERTOLDO, 2002, p. 183).

O pleno desenvolvimento do gênero humano dependerá da superação das barreiras impostas pelas relações desiguais de produção e apropriação. A importância da educação no processo sócio-histórico de apropriação não está dissociada das condições de produção. Segundo Bertoldo (2005), “Uma posição teleológica provoca sempre outras posições teleológicas” e isto subordina a educação à categoria do trabalho enquanto teleologia primária responsável pela fundação do ser social.

No trabalho alienado, aquilo que é construído historicamente pela humanidade e que é produzido pela individualidade não é apropriado pelo trabalhador; ao contrário, o indivíduo vê-se alienado de sua produção direta e da cultura historicamente construída pelas gerações anteriores.

Em Marx, a superação do trabalho, na sua forma alienada<sup>12</sup>, faz surgir o seu lado positivo, que é a produção do novo enquanto valor de uso, o desenvolvimento das capacidades humanas e a autorrealização do indivíduo objetivado em ser social.

A objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico como prático, é necessária para *humanizar os sentidos* do homem e criar a *sensibilidade humana* correspondente a toda riqueza do ser humano e natural [...] assim também a sociedade inteiramente *constituída* produz o homem em toda a perfeição do seu ser, o homem rico e dotado de *todos os sentidos*. Como sua constante realidade (MARX, 2002, p.144, grifos do autor).

A produção do homem rico, tal como aparece em Marx, é algo impossível sob a lógica interna das atuais relações de produção da riqueza na relação capital e trabalho. Analisar esse processo no Brasil, não apenas por ser um país periférico, mas pela lógica mesma do sistema hegemônico assentado no trabalho alienado, passa pelo entendimento de

<sup>12</sup> Nos Manuscritos econômico-filosóficos, sobre o trabalho alienado, Marx afirma:

“o trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a *valorização* do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

Tal fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como ser estranho, com um poder independente do produtor.” (2002, p. 111).

que historicamente a educação desenvolvida aqui reflete a dicotomia da relação trabalho e educação.

No Brasil, o processo educacional teve início com os índios, através da transmissão cultural pelos mais velhos para os mais novos, a partir do exemplo, do fazer junto: “Os que não sabem, espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêm fazer e imitam, são instruídos com o exemplo” (BRANDÃO, 1991, p. 20). Com a colonização processa-se a catequização jesuítica, isto é, a adaptação dos índios aos padrões europeus, sobretudo de Portugal, por meio da educação proferida pelos jesuítas, como podemos observar na afirmação de Ribeiro (1993, p. 18):

Percebe-se, por estes poucos fatos, que a organização escolar no Brasil-Colônia está, como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses. Antes disso, em decorrência do estágio primitivo em que se encontravam as populações indígenas, a educação não chegara a se escolarizar. A participação direta da criança nas diferentes atividades tribais era quase que suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta.

A chegada dos colonizadores em solo brasileiro trouxe o incremento da pejorativa ‘diversidade racial’; onde já existia uma diversidade étnico-cultural nas várias tribos presentes até então. Nas palavras de Strauss (1952, p. 10), “existem muito mais culturas humanas do que raças humanas”. E os europeus se depararam com essa diversidade cultural ao chegarem ao Brasil.

A diversidade cultural das tribos ia desde a linguagem, passando pela forma artesanal de reprodução da existência, até as diferentes formas de rituais de iniciação, e formas de instrução dos mais novos, nos costumes e valores cultivados. Os jesuítas, na incumbência de civilizar os nativos nos moldes europeus, ousaram nivelar pela educação as diversas tradições étnicas existentes.

Segundo Freyre (2005) e Rodrigues (1977), os jesuítas e os portugueses fizeram mais que isso: empreenderam a ridicularização de pajés perante as crianças indígenas e de representantes dos cultos africanos, os *ganga zambi*, numa forma de descaracterizar a essência da cultura dessas etnias e desqualificá-las.

A organização do sistema educacional brasileiro assimila o racismo iluminista, desse modo, a educação é feita por brancos e para brancos, e o papel desempenhado pelo Brasil na economia mundial acrescenta a essa conclusão o fator da submissão: “a organização escolar no Brasil Colônia está, como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses” (RIBEIRO, 1993, p. 18). Não foi

diferente esse processo, na república brasileira, em suas várias fases. Mas não nos deteremos nessa questão, por não ser objeto de nossa investigação.

Desse levantamento histórico o que nos interessa é saber que negros, índios, miscigenados em medidas e frequências diferenciadas, têm sido tratados no Brasil, desde o início de sua colonização, como indivíduos de segunda classe, tanto no plano econômico, quanto no educacional, não sendo reconhecidas suas individualidades, conforme as estatísticas educacionais têm demonstrado.

Nos Estados Unidos também a população negra estava alijada de seus direitos e, numa forma de resistência, movimentos por direitos civis puderam contar com o apoio do movimento estudantil, visto que a educação era mais um dos direitos negligenciados.

A década de sessenta ficou marcada por movimentos de protesto cultural com características próprias em vários países do mundo. É nesse contexto que o Movimento Estudantil nos Estados Unidos vai protestar contra as estruturas racistas das universidades, pela sua postura em relação à guerra do Vietnã, por respaldarem a ‘exploração e a exclusão dos negros e dos povos oriundos do terceiro mundo’ em favor da afirmação da sociedade norte-americana (SISS, 2003, p. 94).

O Brasil também viveu sua versão dessas lutas que foram travadas nos Estados Unidos. Como lá, movimentos com esse caráter, demandando outro tipo de educação, deram origem ao chamado multiculturalismo, o qual “nasce da iniciativa de jovens negros que conseguiram [...] atingir um certo nível de escolaridade” (GONÇALVES; SILVA, apud SISS, 2003, p. 98). Apesar do multiculturalismo como ação governamental, contudo, não têm diminuído essas distorções, pois mesmo com as ações afirmativas em ambos os países, ainda são díspares os lugares ocupados por negros e brancos na sociedade.

Concluimos que as ações afirmativas enquanto ações governamentais não têm se ancorado na perspectiva da relação entre raça e classes, assim, não podem se propor a um tipo específico de emancipação.

No caso das cotas, mesmo que se pensem dentro dos limites da emancipação política, elas objetivam uma visão fenomênica de educação sem relação com a base material concreta que faz a educação ser dual e desigual para pobres e ricos, negros e brancos, promovendo dessa forma a separação do homem real do seu ser genérico, não considerando os fundamentos ontológicos da relação trabalho e educação em suas proposições. O que não seria possível tendo em vista as limitações inerentes ao sistema de cotas, como veremos no próximo capítulo.

### **3 A RELAÇÃO ENTRE CLASSES E RAÇA NA CONTEMPORANEIDADE: COTAS SOCIORRACIAIS NA UNIVERSIDADE**

Neste capítulo abordaremos inicialmente o percurso de implantação das ações afirmativas no Brasil e Estados Unidos e seus desdobramentos políticos para o conjunto da sociedade brasileira. O que são as ações afirmativas, quais os tipos e objetivos e como se aproximam da agenda neoliberal, são aspectos abordados neste texto.

Em seguida trataremos especificamente das cotas em sentido amplo, para depois abordarmos o sistema de cotas na universidade, que é nosso objeto de estudo. Realizamos a pesquisa empírica na Universidade Federal de Alagoas, através de entrevistas gravadas com estudantes cotistas de diferentes cursos e turnos, os quais foram selecionados por sorteio.

Era nossa intenção também entrevistarmos as entidades envolvidas, a exemplo das entidades de classe e estudantil. Chegamos, inclusive, a propor no projeto e a realizar algumas, mas devido à falta de financiamento para a pesquisa e ao curto prazo para desenvolvermos os objetivos propostos, tivemos de fazer alterações no projeto inicial. Assim, o corte das entidades e da pesquisa na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ e na Universidade Estadual da Bahia - UNEB são exemplos dessas alterações.

Quando tratarmos das cotas na universidade, buscaremos expor os posicionamentos de alguns autores no campo marxista e multiculturalista sobre o tema, por entendermos que tanto os multiculturalistas, como os marxistas não estão abordando o problema à luz da relação entre raça e classes.

#### **3.1 Percurso histórico das ações afirmativas**

O resgate do percurso de implantação das ações afirmativas nos ajudará no debate sobre as relações da política de ações afirmativas com o que Melo (2004) chama de projeto hegemônico de sociedade e de educação para o Brasil, e de como essa política serve aos interesses do capital.

De acordo com um documento elaborado em Bellagio, na Itália, num encontro de pesquisadores em 1982, citado por Moehlecke (200), as ações afirmativas podem “ser uma

preferência especial em relação a membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, com o propósito de assegurar acesso a poder, prestígio, riqueza” (CONTINS; SANT’ANA, 1996, apud MOEHLECKE, 2002, p. 04).

Moehlecke (2002), citando Bárbara Bergmann, afirma que o termo “ação afirmativa” apresenta muitos “sentidos”, que vão desde a ação individual de alguém, em posição hierarquicamente superior ou socialmente reconhecida, a promover outro que se encontra numa situação – em relação a si – de inferioridade ou de rejeição social, como um “planejamento e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos” (Idem). Pode ocorrer no trabalho, na escola, na família, na Igreja, enfim, em qualquer condição de tempo e espaço onde exista a demanda.

Tanto a primeira conceituação do documento, quanto a segunda de Bergmann, é vistas por Moehlecke com a conotação de ‘promoção da representação de grupos inferiorizados na sociedade’, ou seja, como benefícios dos reconhecidos concedidos aos irreconhecidos socialmente.

Essa concessão é vista por Siss de modo pragmático, quando este reconhece em políticas desse caráter a possibilidade de diminuição das desigualdades existentes entre grupos constituídos no seio da sociedade.

Leis ou intervenções políticas que compreendem ações do Estado, voltadas para determinados grupos específicos, os quais historicamente foram e são colocados em desvantagem, quando acompanhadas de políticas universalistas, podem ser extremamente úteis para reduzir os altos índices de desigualdades existentes entre esses grupos, como, por exemplo, entre brancos e afro-brasileiros (SISS, 2003, p. 111).

É importante salientar nessa citação que Siss faz uma ressalva à necessidade de as políticas específicas estarem acompanhadas de políticas universalistas, ou seja, não basta a implantação de políticas específicas para a garantia de redução dos índices de desigualdades, mesmo quando se trata de ações governamentais.

Em Guimarães, na seção “A demanda e as resistências às ações afirmativas”, de um artigo deste autor sobre o acesso de negros a universidades públicas, no qual ele faz o recorte da cor nas ações afirmativas, lemos:

A resistência da sociedade civil brasileira a políticas públicas raciais, entretanto, foi parcialmente quebrada pela repercussão favorável, na opinião pública internacional, às posições do Brasil na Conferência Mundial Contra a Discriminação Racial, em 2001. De fato, em Durban, o empenho pessoal do presidente levou a chancelaria brasileira a aposentar definitivamente a doutrina da ‘democracia racial’, reconhecendo, em fórum internacional, as desigualdades raciais do país e se comprometendo

a revertê-las pela adoção de políticas afirmativas (GUIMARÃES, 2003, p. 07).

Percebe-se nessa citação a ideia de compensação de perdas a grupos excluídos, no caso aqui exposto, excluídos pela cor. E a compensação nesse caso é jurídica, com a adoção de leis e medidas políticas para reparar danos provocados pelas desigualdades étnicas existentes e só reconhecidos após pressão internacional. Embora já em 1996 tivesse havido o seminário “Multiculturalismo e racismo: o papel da ‘ação afirmativa’ nos Estados democráticos e contemporâneos”, com o objetivo de discutir a viabilidade da implantação no Brasil de políticas de ação afirmativa (BRANDÃO, 2005, p. 28).

Moehlecke também apresenta outras definições de outros autores, por ela consultados, como Taylor e Jones Jr. Taylor foi um dos participantes do encontro de pesquisadores em Bellagio e nos traz elementos novos para o entendimento desse conceito, buscando diferenciá-lo, como diz a autora, de termos como reparação e redistribuição. No entendimento dos autores referidos acima, o primeiro termo diz respeito “à inclusão como beneficiários de seus programas de todos os membros do grupo prejudicado”. Assim, o pertencimento ao grupo por si só não bastaria para a reparação, carecendo de outros critérios, como o mérito. No segundo termo, pressupõe-se “como critério suficiente (ou mesmo exclusivo) a carência econômica ou socioeconômica dos membros do grupo em questão”, necessitando aí de um ordenamento jurídico. O autor sugere que as ações afirmativas sejam a “promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação” (CONTINS, SANT’ANA, apud MOEHLECKE, 2002, p. 05).

Jones Jr. segundo a autora, classifica o termo como conceito antigo e moderno, sendo considerado antiga a ideia de reparação pós-sentença, num enfrentamento entre as partes num tribunal, a partir da constatação de uma violação e da identificação do culpado e da vítima; o conceito moderno se baseia no “Plano Revisado da Philadelphia”, dos Estados Unidos, no qual todo o Estado é acionado como autor da discriminação, na “intenção de remediar uma situação indesejada socialmente”, bastando que o Estado tenha uma “participação passiva num sistema de exclusão” (JONES JR., 1993, apud MOEHLECKE 2002).

No conceito antigo, há a reparação de um fato comprovado, e no conceito moderno há a ação preventiva para que pessoas e grupos não sejam discriminados. Moehlecke lembra que nos casos de reparação, compensação ou de ação preventiva, há de se considerar

o elemento da diversidade, que é tratado por Bergmann. Neste sentido, as ações afirmativas adquirem muito mais complexidade, aumentando o leque de ação das leis e programas.

Até aqui temos, nas definições consultadas, duas dimensões para a efetivação de políticas de ação afirmativa: a dimensão coletiva na reparação a grupos socialmente excluídos e a dimensão privada na reparação ao indivíduo particular, através de uma ação judicial movida. E nas duas dimensões a sociedade, através do Estado, ou o indivíduo, podem assumir a condição de réu.

No dicionário das relações étnicas e raciais de Cashmore (2000), o termo ação afirmativa é conceituado como política voltada

para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos (CASHMORE, 2000, p. 31).

O dicionário propõe a promoção de grupos como um estágio superior à promoção do indivíduo, mas em ambos os casos é preciso fazer alguns questionamentos: Esse tipo de política pode realmente ser objetivada? Quais os resultados obtidos desde a sua implantação nos Estados Unidos e no Brasil até os dias atuais, nesses dois países?

Observamos que o termo possui muitos significados e as ações políticas e/ou jurídicas ganham muitas conotações, a depender do lugar que se assuma para a análise: recusa ou defesa.

O surgimento desse termo ocorreu na década de 60, nos Estados Unidos, país com uma larga história de segregação étnico-racial. Embora, segundo a autora, as reivindicações iniciais, nesse país, fossem por direitos civis com a bandeira de igualdades de oportunidades, foi o movimento negro que alcançou maior projeção.

As experiências do movimento negro norte-americano têm influenciado as ações afirmativas no âmbito étnico-racial no Brasil, pois os “resultados de sua aplicação nos Estados Unidos da América (EUA) são tomados, quase sempre, como exemplos paradigmáticos” (SISS, 2003, p.111).

O exemplo norte-americano também foi seguido por países como Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, Argentina, Cuba, da Europa Ocidental, entre outros. Na Comunidade Econômica Europeia a expressão “discriminação positiva” foi introduzida em 1982 em seu “Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades”.

Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação.

Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política (MOEHLECKE, 2002, p. 03).

Em nosso caso particular, de acordo com Guimarães (2003), a abertura democrática de meados da década de 40 fez surgir organizações que lutavam contra o preconceito de cor e cobravam ações culturais, educacionais e psicanalíticas para os negros, rompendo com o pensamento da década de 20, segundo o qual os próprios negros seriam o empecilho para a integração social por sua precariedade de educação formal e de boas maneiras, nos marcos do “mito da democracia racial”.

Brandão (2005, p. 25), citando Barbosa, afirma que a “Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), outorgada em 1943 [...] traz em seu bojo dois artigos que podem ser considerados medidas de ação afirmativa”, um defendendo cotas para brasileiros nas empresas e o outro buscando corrigir distorções de gênero no mercado de trabalho.

Moehlecke aponta o ano de 1968 como marco para o registro de discussões sobre as ações afirmativas no país, a partir da reivindicação – sem sucesso –, dos funcionários técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, que visavam à criação de uma lei obrigando as empresas a manter “uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho” (SANTOS, 1999, apud MOEHLECKE, 2002).

O MNU (Movimento Negro Unificado), fundado em 1978, em São Paulo, acrescenta ao preconceito o elemento da discriminação étnico-racial, no qual se incluem “as desigualdades de tratamento e de oportunidades”; e o estado de pobreza dos negros passa a ser considerado, sendo os responsáveis não mais os negros e sim o governo, o branco, a sociedade civil (GUIMARÃES 2003, p. 02).

Segundo Brandão (2005), Guimarães (2003), Moehlecke (2002) e Siss (2003), outras reivindicações nos marcos das ações afirmativas ocorreram nos anos 80, a saber:

- O Projeto de Lei n. 1.332, de 1983, propondo ações compensatórias para os afro-brasileiros, mas que não foi aprovado;

- O decreto de 1988, considerando a Serra da Barriga um patrimônio histórico do país e criando a Fundação Cultural Palmares pela comemoração do Centenário da Abolição;
- A Constituição Federal/88, que reconhecia direitos da mulher no mercado de trabalho e assegurava reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes;
- A política de destinação de 30% de cotas para as mulheres nas candidaturas dos partidos políticos, sendo adotada pelo Partido dos Trabalhadores em 1991 e pela CUT (Central Única dos Trabalhadores) em 1993;
- O Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial apresentado ao governo federal em 1995, pelo Movimento, por ocasião da Marcha Zumbi em 1996;
- A instituição do GTI (Grupo de Trabalho Interministerial) para tratar da promoção de políticas de valorização da população negra, realizando seminários em Salvador e em Vitória sobre o tema;
- A utilização de tratados internacionais como os da OIT (Organização Internacional do Trabalho) pelo movimento negro para pressionar o governo. Todas são medidas que figuram entre ações de caráter afirmativo.

No âmbito governamental, outras iniciativas também podem ser citadas: a) Criação da Secretaria de Direitos Humanos, que lança o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) em 1996, com o objetivo de promover o acesso dos negros “aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta”; b) O seminário Ações Afirmativas: estratégias antidiscriminatórias?, organizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada); c) O seminário internacional do Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos, promovido pelo Ministério da Justiça, em Brasília; d) Os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Nacional do Livro Didático e o Manual Superando o Racismo na Escola; e) Projetos de Lei ou de Emendas Constitucionais encaminhados ao Congresso pelo governo ou por iniciativas de legisladores, os quais não tiveram aprovação.

Só em 2001, ministérios como o INCRA e da Justiça aprovaram leis de cotas para negros, mulheres e portadores de deficiência, sendo seguidos por outros ministérios. Por fim, considerando que no Brasil discussões e reivindicações em torno de ações afirmativas se iniciaram em meados do século XX e só agora medidas dessa natureza começam a ser implantadas, isso é no mínimo sintomático. No entanto, se tomarmos os Estados Unidos como modelo, onde a “participação das mulheres brancas no mercado de trabalho cresceu cerca de 14% entre 1972 e 1987, enquanto a participação dos afro-americanos cresceu

apenas 2% no mesmo período” (SISS, 2003, p123), veremos que as políticas afirmativas implantadas lá pouco modificaram o contexto anterior em relação aos negros.

### 3.1.1 Ações afirmativas e o projeto neoliberal

Trataremos aqui das relações entre neoliberalismo e as políticas de ações afirmativas desenvolvidas no Brasil, as quais, nas palavras do defensor do multiculturalismo, Brandão (2007, p. 18), “são propostas liberais mais progressivas”.

A esse respeito, verificamos nas propostas do projeto neoliberal de sociedade uma pauta de intenções que se assemelha à pauta governamental praticada no Brasil. Analisando o texto de Melo (2004), constatamos uma advertência sobre as várias roupagens em que vem travestido o neoliberalismo, de modo a não expô-lo como ele realmente é:

O ‘pensamento neoliberal’ não se restringe a uma mudança, ou mudanças no discurso político liberal, nem aos diversos aspectos da formação de consenso veiculados pela mídia ou pelo discurso governamental, ou mesmo pelo discurso dos diversos sujeitos políticos coletivos que fazem sua apologia. Dizer que é um ‘ideário’, ou uma ‘doutrina’, não está incorreto, mas pode fazer pensar que o neoliberalismo é uma falácia [...] Esta é realmente a primeira impressão que alguns textos principais de divulgação nos trazem, a nós que não concordamos com suas premissas conservadoras fundamentais, com seu discurso assumido de classe dominante e exploradora, que tenta manter esta hegemonia (MELO, 2004, p. 31).

Desse modo, para esa autora, o neoliberalismo é considerado como um projeto da burguesia para a sociedade, no sentido da manutenção de sua dominação, de sua força hegemônica. Analisando a passagem do Estado do Bem-Estar Social para o neoliberalismo, enquanto resposta burguesa para a crise do capital no pós-guerra, Netto;Braz afirmam que, aparentemente,

o taylorismo-fordismo e o keynesianismo, feitos um para o outro, consolidaram o ‘capitalismo democrático’: a produção em larga escala encontraria um mercado em expansão infinita e a intervenção reguladora do Estado haveria de controlar as crises. Anunciava-se um capitalismo sem contradições, apenas conflitivo – mas no quadro de conflitos que seriam resolvidos à base do consenso, capaz de ser construído mediante os mecanismos da democracia representativa [...] A recessão generalizada de 1974-1975 acende o sinal vermelho para o capital monopolista que, a partir de então, implementa uma *estratégia política global* para reverter a conjuntura que lhe é francamente negativa. O primeiro passo é o ataque ao movimento sindical, um dos suportes do sistema de regulação social encarnado nos vários tipos de *Welfare State* (NETTO;BRAZ, 2007, p. 212-15).

Para esses autores os anos de keynesianismo representaram a “ilusão dos ‘anos dourados’” e o processo de instauração do neoliberalismo teve uma base muito mais material para a “queda da taxa de lucro” do que uma motivação meramente política. Nos aproximamos da ideia de Netto; Braz sobre a necessidade de o capital de deter a “recessão generalizada de 1874-1975” através da ofensiva dos governos Margaret Thatcher e Ronald Reagan, mas utilizamos as formulações das autoras, no sentido restrito do que elas afirmam como as implicações diretas para o Brasil da relação do neoliberalismo com a política nacional de ações afirmativas.

Sobre o percurso do projeto neoliberal, a autora analisa as características que este tem apresentado na atualidade, as quais são tratadas no livro organizado por Neves (2005) e dizem respeito ao processo de crise do referido projeto que deu origem à chamada “nova social-democracia”, também chamada de terceira via, numa atualização do projeto hegemônico de sociabilidade, ou seja:

A Terceira Via afirma a ‘inviabilidade histórica’ do socialismo revolucionário, as ‘inadequações políticas’ da social-democracia clássica e considera que as contradições político-econômicas do neoliberalismo explicam um alto grau de exaustão das ideologias, exigindo a retomada de certo ‘conservadorismo filosófico’ (GIDDENS, 1996, p. 19). A Terceira Via deseja que esse tipo de conservadorismo oriente um ‘programa político radical’ capaz de criar a ‘social-democracia modernizada’ e reordenar a política, a economia e as relações entre os indivíduos, ou seja, administrar a crise do sistema e instaurar um novo projeto de sociabilidade extensivo a todas as partes do mundo (NEVES, 2005, p. 48).

Na análise das autoras, o projeto neoliberal em sua fase atual de projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via visa à instauração de uma nova ideologia mundial capaz de mudar as relações econômicas, políticas e pessoais, sendo uma alternativa entre o socialismo revolucionário – dito inviável do ponto de vista histórico – e as “contradições político-econômicas do neoliberalismo”.

Na busca de uma nova sociabilidade, a Terceira Via apresenta o conceito de governação, que seria a ampliação das funções do Estado, onde a sociedade civil estaria contemplada através de organizações como sindicatos, Igreja, escolas, ONGs, entre outras, numa articulação entre diferentes setores até então pouco ou nada comunicáveis. Neves (2005), assim como Melo (2004), analisando o contexto sociopolítico e econômico a partir da leitura de categorias gramscianas, revelam a necessidade de a Terceira Via contar com o “novo Estado democrático”, do estímulo à participação “ativa” de indivíduos, da “democracia dialógica” para a formação de consenso em torno do projeto hegemônico de

sociabilidade – numa proposta de reforma de Estado à luz das diretrizes traçadas pelos organismos internacionais de financiamento, também estudados pelas autoras.

Nesse sentido:

Para a Terceira Via, existiria um descontentamento profundo dos indivíduos com os partidos políticos, com as eleições, com os governos e os sindicatos em função do distanciamento que tomaram da vida cotidiana. Por outro lado, ela defende a idéia de que as experiências organizativas que despontam por fora das relações de produção (raça, etnia, gênero) deveriam ser interpretadas como expressão do esgotamento da política tradicional de tipo fordista no mundo atual e também como pulso emancipatório que seria capaz de renovar a política e de construir novas relações sociais mais dialógicas, portanto, menos conflituosas (NEVES, 2005, p. 55).

Nesta chamada nova sociabilidade, organizações sociais de cunho classista, pelo desapontamento dos indivíduos com os sindicatos e partidos, dariam espaço às “experiências organizativas” que despontam por fora das relações de produção, a exemplo das questões de raça, etnia e gênero, entre outras, que aparecem nos documentos dos organismos internacionais de financiamento, como BM (Banco Mundial) e FMI (Fundo Monetário Internacional), estudados por Melo, nos dando uma ideia dos reais objetivos da agenda neoliberal.

O papel dos organismos de fomento internacionais torna-se cada vez mais central na busca pela hegemonia de um projeto social na ótica do capital [...] A condução deste processo pelo FMI se consolidou, nos anos 90, com novas qualidades, isto é, interferindo e até mesmo induzindo os países credores a aceitar e implementar seus direcionamentos [...]. O Banco Mundial também está no cerne desta condução político-econômica do projeto neoliberal agindo, no entanto, por outros meios para a criação do consenso (MELO, 2004, p. 158).

Claro parece estar que a pauta da agenda neoliberal não se concretiza homogeneamente e na íntegra. Nos países ditos periféricos, como o Brasil, as implementações obedecem às correlações de forças locais e às adaptações às realidades de cada país ou região. Dependendo do contexto, questões ambientais podem se sobrepor às questões educacionais ou raciais, a depender do volume das demandas locais. Mas o que a autora vai demonstrar nas páginas seguintes é que há uma consonância entre as diretrizes dos organismos mundiais para os países periféricos, que seguem a lógica do capital. “Assim, relações e vínculos entre etnia, gênero e funcionamento econômico, na visão do Banco Mundial, têm de ser considerados para a condução de estratégias de conformação” (NEVES, 2005, p. 56). Incluem-se nessa lógica as propostas da UNESCO, no artigo 3º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada na Conferência de Jonmtien,

financiada pela UNESCO, UNICEF, BM e PNUD. Lê-se que na garantia do acesso à educação, têm prioridade:

Os pobres; meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra, e os povos submetidos a um regime de ocupação (MELO, 2004, p.194).

Em várias passagens nos documentos estudados por Melo e por Neves e seus colaboradores, verificamos como “os sujeitos coletivos internacionais” (MELO, 2004) se articulam na proposição das ações do projeto neoliberal da Terceira Via de sociabilidade. Percebemos ainda a formação do consenso em torno dessas proposições. No Brasil, a pauta governamental, segundo Neves (2005), se esforça por cumprir as diretrizes dos organismos financiadores e, apesar das lutas e da resistência por parte da contra-hegemonia, políticas públicas no âmbito da educação, raça e gênero têm contado com o apoio consensual de organizações ligadas a esses setores, expressando “uma pluralidade de interesses específicos, inter cruzando os tecidos sociais dos países e regiões nos quais estão inseridos” Neves (2005).

Por essa perspectiva, a nova ideologia da Terceira Via é

uma concepção cunhada no modelo de Estado neoliberal e que tem por objetivo educar as frações da classe trabalhadora para uma nova realidade em que as políticas sociais universais não responderiam positivamente às necessidades e capacidades das pessoas [...] a solução dos problemas e a realização de demandas deveriam ser buscadas na mobilização social de pequenos grupos e por intermédio de ‘parcerias’ com a aparelhagem estatal e outros organismos da sociedade civil, e não mais nas políticas universalizantes (NEVES, 2005, p. 63).

A ideologia da Terceira Via, da formação de consenso em torno de questões menos conflitantes – ao menos para o capital – para a garantia da sociabilidade neoliberal, instituiu um novo conceito de governabilidade pautado na democracia dialógica, na confiança ativa e na participação “voluntária” da sociedade civil, para a promoção do diálogo entre inconciliáveis, atendendo – em certa medida – às demandas sociais, desligadas das áreas de produção, de modo a tirar o trabalho da centralidade das lutas sociais. Tal ideologia tem tido grande aceitação no Brasil. Neves (2005) parece constatar que os dois governos de FHC e o de Lula seguiram e seguem as diretrizes da agenda neoliberal:

A terceira etapa desse projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via iniciou-se com a vitória de Lula da Silva para a Presidência da República no período de 2003 a 2006. Ela tem por objetivo dar continuidade à

execução de reformas estruturais, em especial daquelas que visam à desregulamentação das relações de trabalho (reformas da Previdência, trabalhista e sindical) e aprofundar o modelo de radicalização democrática iniciado no segundo governo FHC (NEVES, 2005, p. 95).

A terceira etapa, de que fala Neves, refere-se às ações compensatórias do tipo Fome Zero e Bolsa Família, que substituíram o Comunidade Solidária, em parceria com setores empresariais, como a Rede Globo de televisão e sociedade civil, através de ONGs e sindicatos, e dão continuidade ao processo iniciado no governo anterior de Fernando Henrique Cardoso. Na área educacional, o Ministério da Educação ofereceu uma diversidade de programas, como o UNIAFRO, PROUNI, PROJovem, ESCOLA DE FÁBRICA, entre outros, visando à reparação ou promoção da representação de setores discriminados da sociedade, nos marcos do projeto da Terceira Via e na chamada radicalização da democracia, enquanto um princípio liberal.

Todo o exposto até aqui nos serve para perceber a consonância entre a política neoliberal, dita da Terceira Via pelas autoras, e as ações políticas desenvolvidas no Brasil.

No Brasil, o conjunto de políticas afirmativas passa a ser efetivado no período que as autoras chamaram de terceira etapa de sociabilidade neoliberal e que Netto;Braz (2007, p. 217-18) chamam de “expansão das fronteiras do trabalhador coletivo [...] com forte apelo ao ‘sindicalismo de empresa’”, o que não significa, na visão desses autores, “o fim do trabalho” ou a “morte do sujeito revolucionário”, mesmo quando o capital tenta “quebrar a consciência de classe”, assumindo um outro perfil.

Desse modo, as ações afirmativas foram sendo implementadas em várias áreas, visando promover, representativamente, a igualdade estrutural desses grupos mais vulneráveis à discriminação. Essa natureza interventiva de redistribuição de bens, direitos e recursos em vários setores socioeconômicos encaminhava o então Estado liberal para assumir um perfil de Estado democrático social (BRANDÃO, 2007, p. 18).

A citação acima, presente no livro organizado por Brandão, no qual avalia as cotas raciais no Brasil, está inserida no contexto da defesa da política de inclusão do Estado liberal, dentro da qual se situam as ações afirmativas e, por sua vez, as cotas para os diversos setores oprimidos da sociedade, numa complementação, e às vezes oposição, às políticas universalistas que figuram nesse contexto como “políticas excludentes” (Idem).

Nesse sentido, além de uma agenda neoliberal comum para a América Latina, há um discurso também comum entre parte da intelectualidade brasileira e os organismos internacionais, a partir do qual as políticas universalistas seriam, de certa forma,

excludentes, e o Estado liberal, num ato democrático e progressista, promoveria a igualdade e a representação para os grupos sub-representados socialmente.

Nesse caso torna-se interessante perceber a inversão da lógica: quem promove verdadeiramente exclusão e opressão, recebe por parte da intelectualidade o estatuto de promotor da igualdade. Veremos adiante, de modo mais claro, como isso ocorre no Brasil.

### **3.1.2 Aproximações entre as ações afirmativas desenvolvidas no Brasil e a agenda hegemônica neoliberal**

Vários autores, no país, defendem a prática governamental de implantação de ações afirmativas. Podemos mencionar alguns, como Guimarães (2003), Santos (1995) e Silvério (2002), os quais criticam a centralidade do trabalho na luta social, pois, segundo eles, esta categoria não daria conta das questões específicas dos grupos sub-representados; na visão desses autores, as medidas específicas para os diversos setores da sociedade: educação, emprego, moradia, saúde, onde haja grupos sociais minoritários sendo discriminados ou impedidos do acesso a esses serviços ou direitos, seriam bem mais inclusivas e eficazes.

Silvério, ao estudar a política afirmativa do sistema de cotas, além de criticar as políticas universalistas, afirma que:

A discussão em torno das políticas de ação afirmativa como uma via alternativa de resolução dos conflitos resultantes das desigualdades raciais e de gênero tem implicado uma profunda revisão dos pressupostos do liberalismo ou, mais precisamente, dos limites e possibilidades daqueles pressupostos para a solução de problemas contemporâneos (SILVÉRIO, 2002, p. 02).

Está claro para esse autor que há possibilidades nos pressupostos do liberalismo, e possibilidades para a solução de problemas contemporâneos, como desigualdade racial e de gênero. A política de ação afirmativa, segundo o autor, aparece como alternativa de resolução de conflitos no âmbito dos pressupostos do liberalismo. No mesmo artigo, o autor propõe que a desigualdade entre ricos e pobres é vista como decorrente da desigualdade entre brancos e negros: “minha proposta é recolocar o problema da desigualdade social entre brancos e negros como uma dimensão fundamental da explicação da desigualdade entre ricos e pobres” (Idem).

Numa linha de raciocínio bastante aproximada, Santos (1995) é mais enfático: propõe a defesa de mecanismos estabelecidos no próprio sistema capitalista para a resolução dos problemas sociais.

A regulação social da modernidade capitalista se, por um lado, é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, por outro, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos. Mecanismos que, pelo menos, impedem que se caia com demasiada frequência na desigualdade extrema ou na exclusão extrema. Estes mecanismos visam uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão, e, nessa medida, apontam para a emancipação possível dentro do capitalismo [...] Por exemplo, o marxismo concentrou-se na desigualdade classista e teve pouco a dizer sobre a exclusão foucaultiana, o racismo ou sexismo (SANTOS, 1995, p. 05).

Na explicação sobre quais seriam esses mecanismos que possibilitam a emancipação dentro do capitalismo, Santos apresenta dois tipos de universalismo: o diferencialista e o antidiferencialista. Para o autor, o primeiro inferioriza pelo excesso de diferença, e o outro pelo excesso de semelhança. Mas o que nos interessa neste texto é a convicção do autor, ou seja, a aposta, por parte dele, em saídas para a exclusão e a desigualdade nos limites do capitalismo.

O autor defende uma luta de classes “institucionalizada prolongada pelas organizações de interesses setoriais corporativos e pelas relações continuadas que entre elas se estabelecem” (Idem). Desse modo, a luta de classes deve ser feita dentro das instituições capitalistas, o que não deixa de ser um paradoxo diante das afirmações anteriores do autor, de que, por um lado, o capitalismo gera processos excludentes e, por outro, mecanismos de emancipação no seu interior como uma constituição que lhe é inerente. Para que então a luta de classes?

Guimarães, por sua vez, apresenta uma linha de raciocínio bastante semelhante à de Silvério e de Santos, na defesa da sobreposição do movimento negro ao movimento classista:

O movimento dos negros brasileiros contra as desigualdades raciais é sem dúvida uma importante forma de mobilização social no Brasil de hoje. Mobilização essa que se torna mais importante à medida que os conflitos urbanos de classe (como os protagonizados pelos sindicatos operários) tenderam a se eclipsar na esteira das reformas ‘neoliberais’ e do realinhamento internacional da economia brasileira (GUIMARÃES, 2002, p. 02).

Não há na fala desse autor uma crítica às reformas neoliberais que eclipsaram os conflitos urbanos de classe, e sim um reconhecimento da importância do movimento negro, que tem a oportunidade de protagonizar o cenário social.

A esse respeito convém lembrar que na chamada ideologia neoliberal da Terceira Via vemos algo parecido:

a solução dos problemas e a realização de demandas deveriam ser buscadas na mobilização social de pequenos grupos e por intermédio de ‘parcerias’ com a aparelhagem estatal e outros organismos da sociedade civil, e não mais nas políticas universalizantes (NEVES, 2005, p. 63).

Dessa forma observamos que não é tão difícil estabelecer as relações entre a agenda hegemônica de sociabilidade e as políticas de ações afirmativas, uma vez que o governo e a sociedade civil que a praticam, bem como os autores que a defendem, parecem falar a mesma linguagem. A luta por dentro da aparelhagem significa no mínimo a manutenção das instituições burguesas.

O Movimento Negro vem pressionando o Estado e suas agências visando a elaboração e a implementação de possíveis políticas públicas que, de modo inequívoco, incorporem a questão racial. Nessa perspectiva, esse movimento social torna-se importante vetor de inovação, de democratização e de modernização política (SISS, 2003, p. 109).

O autor chega ainda a afirmar, na página citada, que a ação do movimento negro pode, quando articulada à educação, proporcionar a “construção da cidadania plena e de uma mobilidade vertical ascendente” (Idem). Isso demonstra sua crença na possibilidade de transpor os limites do capital na luta por dentro de sua aparelhagem.

A esse respeito, Neves (2005) afirma que:

A Terceira Via desresponsabiliza o capital, desresponsabiliza a história e responsabiliza os sujeitos e suas associações pela garantia de estabilidade social, política e psicológica profundamente abalada pela eliminação de um horizonte de transformação [...] À prática democrática, portanto, caberia a conciliação dos interesses históricos das classes (NEVES, 2005, p. 65).

A luta por dentro da aparelhagem do Estado, se por um lado garante ao capital a manutenção das regras do jogo burguês, por outro responsabiliza os sujeitos e suas associações pela estabilidade social e fortalece a democracia como conciliação de interesses inconciliáveis.

Podemos concluir nesta seção que a proposta de inclusão social através da política de ações afirmativas deve ocorrer nos marcos do capitalismo, como propõem seus defensores. Porém, da mesma forma que na origem do mito liberal de democracia racial, em

que todos eram, perante a lei, considerados iguais, mas na vida social podiam ser tratados de modo desigual, em que uns podiam ser livres e outros escravizados, perguntamos-nos se o mesmo não ocorre na atualidade com a proposta liberal de inclusão social.

### 3.1.3 O mito da inclusão social

Não podemos seguir com este estudo sem antes conferir um tratamento especial à questão da inclusão. Como vimos até aqui, o discurso da inclusão é carregado de conteúdo ideológico que se retroalimenta na política neoliberal, e ao mesmo tempo ressoa em parte da esquerda, a qual acredita na possibilidade de mobilidade social a partir da implantação desta e de outras políticas do gênero.

Bertoldo (2007), ao fazer a crítica marxista à questão da inclusão social, apresenta como novo elemento a estabilidade política, motivo pelo qual a chamada esquerda estaria em consonância com as medidas neoliberais:

Em contraposição à chamada política neoliberal, a suposta esquerda brasileira passa a elaborar programas e projetos visando amenizar os problemas sociais, situando-se, nesse cenário, em perfeita sintonia, diga-se de passagem, com as diretrizes emanadas daqueles mesmos organismos internacionais, temerosos dos riscos colocados à estabilidade política, pela pobreza extrema que assola vastas regiões do globo (BERTOLDO, 2007, p. 170).

Em nome da estabilidade e do combate à pobreza, discursos e práticas se aproximam, e medidas compensatórias, antes recriminadas pelos diversos movimentos, hoje são defendidas e propostas pela chamada esquerda brasileira.

Mas se tratamos aqui a inclusão social como mito, em parte isso se deve à mesma linha de raciocínio utilizada quando abordamos a democracia racial, ou seja, pelo fato de esta não corresponder a uma mudança real nas demandas sociais. E noutra parte, temos por base a tese de Bertoldo, quando denuncia:

Em nossa opinião, afirmar que a exclusão social é uma categoria que atualmente pretende expressar a maioria dos problemas sociais mostra-se insuficiente para a análise efetiva da realidade. Mais ainda, a análise da problemática social a partir do binômio exclusão/inclusão social acaba contribuindo para o fortalecimento da realidade [...] Assim, admitir-se que existem excluídos, seja em que dimensão for, significa supor que estes não fazem parte do processo social. Estar excluído da sociedade, independentemente de que forma tal exclusão se manifeste, significa simplesmente não pertencer ao mundo dos homens, isto é, é não fazer parte do gênero humano (BERTOLDO, 2007, p. 171).

Até agora, as políticas compensatórias que vêm sendo adotadas, de ações afirmativas, entre outras, têm muito mais reforçado a realidade de desigualdades, que superado. O que reforça a afirmativa de tratar-se de um mito, pois a inclusão social tenta incluir na sociedade sujeitos sociais que nela já estão inseridos, seja por meio do trabalho, seja por meio do desemprego. Com isso a autora quer dizer que os indivíduos, estejam trabalhando ou desempregados, tenham casa ou não, fazem parte do mundo dos homens.

Noutras palavras:

Variações quanto ao grau de acesso à riqueza, por mais profundas que se apresentem, não se traduzem ou se explicam na dicotomia exclusão/inclusão. Tal parelha, ao contrário, acaba por mistificar a realidade, pois não existem homens fora da sociedade, todos fazem parte dela, ocupando nesta uma posição de classe (Idem, p. 173).

Consideramos como mito o discurso de inclusão social também por esse fazer parte do ideário do Estado burguês, o mesmo que gerencia o capital e cria a desigualdade social, além de utilizar as diferenças de gênero, etnia, entre outras, para potencializar a exploração entre os sujeitos.

Quando nos reportamos ao campo educacional, verificamos ainda uma dupla falácia no discurso governamental. Quando confrontamos o discurso oficial da proposta de inclusão de portadores de necessidades especiais na educação regular com o discurso de inclusão de negros nas universidades, nos deparamos com gritantes contradições.

Nos *sites* oficiais do governo, quando o assunto é a inclusão, partem de visões diferentes de escola pública. Por um lado, o próprio governo reconhece que não existe qualidade nas escolas públicas, razão pela qual os negros não têm chegado à universidade, já que são, em sua maioria, oriundos de tais escolas. Por outro, quando se trata de pessoas deficientes, no entanto, para o discurso oficial as escolas públicas passam a apresentar qualidade. Assim, para desobrigar-se do atendimento às pessoas deficientes em escolas ou salas especializadas, com profissionais especializados, o governo defende a qualidade da escola pública no atendimento necessário a esse segmento da população nas escolas regulares.

As cotas raciais, em particular, enquanto parte das ações afirmativas, se inserem na lógica do mito da inclusão social, ao não considerarem os negros como sujeitos sociais marcados por relações de classe.

O Programa Universidade para Todos – PROUNI – do governo federal, junto com as cotas raciais, faz parte da Reforma Universitária do governo Lula. O primeiro propõe a

destinação de vagas públicas para as escolas privadas, e o segundo, a distribuição de vagas para negros, pardos e índios em universidades públicas. A reforma, em seu bojo, apresenta, entre outras medidas, a redução de recursos públicos para as universidades públicas e a destinação de verbas públicas para as privadas. O curioso é que no caso das cotas raciais os negros estão sendo chamados a participar de uma universidade que está sendo sucateada pelo próprio governo. Como podemos verificar nas palavras de Coggiola, citadas por Araújo; Neto (2007, p. 264):

O Prouni destina-se a financiar, com recursos públicos, as universidades privadas, sob a alegação de compras de ‘vagas ociosas’, destinadas a alunos carentes, negros e ex-presidiários. A isenção fiscal prevista nesse projeto é superior ao investimento do governo federal com as Universidades Federais [...]. A proposta do ‘Universidades para Todos’ cria um mercado cativo para o setor privado, subvencionado pelo Estado, agravando os problemas crônicos.

O discurso oficial, apesar de suas contradições, recebe o apoio de parte do movimento estudantil, a exemplo da União Nacional dos Estudantes – UNE – e da União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES –, que se uniram com “o ex-ministro da educação para apoiar dois pontos da reforma universitária: o Prouni e o programa de destinação de cotas raciais” (Idem), propondo a inclusão de negros, pardos e índios nas mesmas universidades que estão sendo sucateadas pela redução de verbas.

Podemos concluir que o consenso político formado pelo neoliberalismo tem uma origem material na busca da contenção da queda da taxa de lucro, e ao contrário do defendido, o aparente Estado democrático camufla uma ofensiva brutal aos direitos dos trabalhadores, com a redução dos postos de trabalho e a precarização do emprego, aumentando ainda mais a distância entre pobres e ricos, negros e brancos, homens e mulheres.

#### 4 AS COTAS NA UNIVERSIDADE

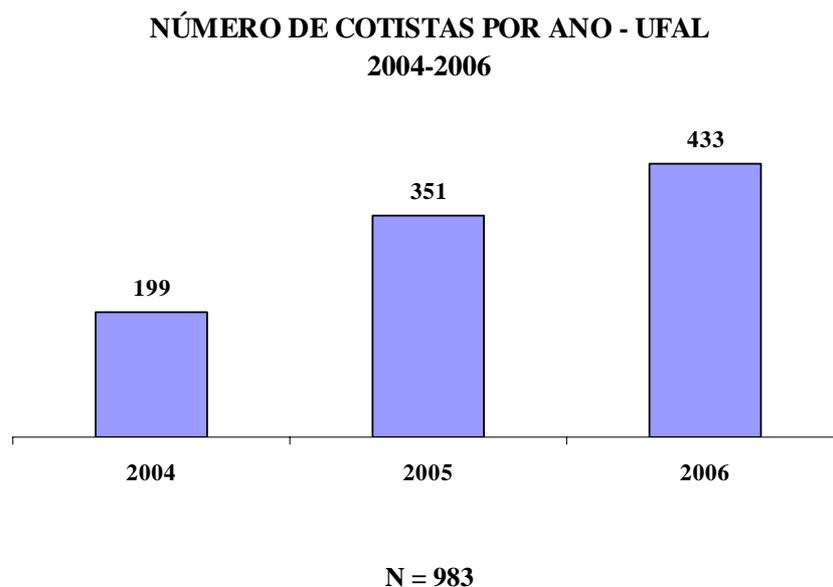
Por se tratar de um tema instigante e polêmico que suscita questões além das nossas reais possibilidades para investigá-lo, nos limitaremos à análise do percurso do sistema de cotas realizado do contexto da UFAL, no período do governo Lula. Escolhemos esta IES porque, além de ser a universidade em que cursamos o Mestrado, nela a implantação do sistema de cotas tem apresentado resultados que permitem uma mensuração: o diferencial do gênero.

Nossa intenção inicial era estender também para a UERJ, por se tratar da primeira IES a implantar esta política e onde o foco da polêmica em torno da segregação racial obtém maior expressão. Além desta, a UNEB também havia sido selecionada como campo de pesquisa, por ser uma universidade localizada num Estado onde a população é de maioria negra, com uma história de luta contra a segregação racial efetivamente instituída, além do fato de ter sido a primeira IES do Nordeste a implantar o sistema de cotas. No entanto, logo no início da investigação constatamos a impossibilidade de realização da pesquisa nessas duas IES devido ao pouco tempo destinado à pesquisa, ao volume de trabalho e à falta de recursos financeiros.

Uma pesquisa de caráter qualitativa que realizasse uma análise comparativa a partir de dados quantitativos levantados nessas três IES, sem dúvida resultaria numa rica contribuição para o debate atual. Infelizmente, as circunstâncias não permitiram que isso se concretizasse.

De acordo com Azevedo (2004), a UERJ, no contexto de uma crise política do governo do Rio de Janeiro, aprovou inicialmente a Lei 3.524/2000, de reserva de 50% das vagas aos alunos das escolas públicas, a qual foi modificada pela Lei 3.708/2001, que destinou 40% de suas vagas para estudantes negros e pardos. A UNEB seguiu o mesmo caminho a partir da resolução nº196/2002, determinando 40% das vagas para pretos e pardos (GUIMARÃES, 2003, p. 11). A UFAL, por sua vez, aprovou a cota de 20% das vagas para a população negra oriunda da escola pública, segundo a metodologia adotada pelo IBGE, que só reconhece como alunos de escola pública aqueles que cursaram pelo menos 10 anos consecutivos nesta. Segundo dados da Folha Universitária (2005, 2006 e 2007), destes 20% de vagas, são distribuídos 60% para mulheres negras e 40% para homens negros.

Como esclarecemos anteriormente, a nossa pesquisa de campo limitou-se apenas à UFAL, tendo por instrumento de coleta de dados o uso de entrevistas gravadas, com um mínimo aproximado de 5%<sup>13</sup> dos 983 cotistas no conjunto dos vestibulares de 2004 a 2006, como verificamos no gráfico abaixo.



**FONTE: NEAB, 2007.**

A seguir, analisaremos os dados coletados na pesquisa, articulando-os às categorias selecionadas nesta investigação, conforme já fizemos referência anteriormente: trabalho, educação, raça e classes. Iniciaremos verificando o caso específico das cotas no âmbito das ações afirmativas.

#### **4.1 Cotas: um tipo específico de ação afirmativa**

O cenário político atual, no que diz respeito às cotas raciais, é bastante polêmico, pois há uma gama de argumentos contrários e a favor das cotas para negros, pardos e índios

<sup>13</sup> Não atendemos ao mínimo de 10% dos alunos cotistas da UFAL, durante as entrevistas, porque boa parte dos alunos selecionados na amostra se recusou a responder às perguntas apresentadas e alguns não foram localizados. Desse modo, os 5% entrevistados são uma amostra pouco significativa, mas atendem ao objetivo de revelar o processo como ocorre o sistema de cotas da UFAL.

nas universidades públicas. Os apelos têm demarcado posições no campo das discussões entre raça e classe, em que essas categorias aparecem em oposição.

As cotas surgem pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1920, para limitar a entrada de imigrantes nesse país (BRANDÃO, 2005, p. 23), sendo ainda lá que as ações afirmativas no formato de promoção, equiparação e/ou compensação de desigualdades raciais, de gênero e de inclusão no mercado de trabalho se iniciaram.

Nos Estados Unidos, segundo Brandão (2005), as ações afirmativas aparecem de modo marcante em quatro momentos: em 1941, na proibição da discriminação racial para o trabalho no governo, pelo presidente Franklin Roosevelt; em 1961, com a criação do termo “ação afirmativa” pelo presidente John F. Kennedy; em 1964, por ocasião da promulgação da Lei dos Direitos Civis pelo presidente Lyndon Johnson; e em 1972, com a implementação da Lei dos Direitos Civis pelo presidente Richard Nixon. Até então havia a utilização dos termos metas e prazos, em vez de cotas, para diferenciar a utilização da cotas com o caráter de proibição. No Brasil isso ocorre pela primeira vez em 1943 com a promulgação da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

No Brasil o surgimento das cotas remonta ao mercado de trabalho, com cotas para empregados brasileiros em empresas estrangeiras. Segundo Brandão (2005), esse formato de cotas já poderia ser considerado ações do tipo afirmativas. Mas as cotas para as universidades públicas tiveram inicialmente o formato de cotas sociais para facilitar o ingresso dos estudantes pobres advindos da escola pública. As cotas raciais para as universidades públicas só foram implantadas em 2001, nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, por meio da Lei 3.70, sancionada pelo então governador Garotinho. Tal medida foi seguida na Bahia, pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB e pela Universidade de Brasília - UnB entre outras. Segundo dados da Fundação Cultural Palmares, em 2004 sete instituições já haviam adotado esse sistema; atualmente esse número já ultrapassa a casa das quarenta.

Brandão (2005), ao analisar o tema, faz um histórico do surgimento da política de cotas, empreendendo uma análise comparativa das principais posições. Esse autor se posiciona contrariamente às cotas, sob o argumento do mérito, e embora reconheça a existência do preconceito racial, ele afirma, na introdução de sua obra **As cotas na universidade pública brasileira**, que uma de suas contribuições à discussão é não “fazer uso de nenhum preconceito” (BRANDÃO, 2005, p.02).

A defesa do mérito para ingresso nas universidades, contudo, vem sendo combatida pelos autores que se colocam a favor das cotas, pois, segundo eles, requerer o mérito pressupõe a “negação da existência do racismo” (SILVÉRIO, 2002, p. 17) e isso significaria o não reconhecimento da capacidade intelectual de negros, pardos e índios.

A ideia da discriminação racial no caso das cotas também é bastante controversa por depender do lugar ideológico assumido, conscientemente ou não, para falar a esse respeito. Neste sentido, ela pode ser o reconhecimento do preconceito existente, ou o reforço deste, ou seja, a discriminação pode vir adjetivada como positiva, como uma “justiça compensatória” (Idem, p. 16) para as vítimas de desigualdades raciais. Ou ser o reforço de uma discriminação, pois estaria ferindo o princípio constitucional de igualdade universal. Ou ainda, como uma falácia para aqueles que defendem a existência de uma democracia racial no país.

O que dizer então da própria proposta de cotas raciais que, de acordo com os autores pesquisados, precisa ser mais bem esclarecida? Neste sentido, Guimarães (2003, p. 14) traz à tona a questão de como “controlar o problema da carona”, ou seja, de as pessoas que se identificam geralmente como brancas, passarem a se identificar como negras ou pardas para adquirir os benefícios das cotas. Desse modo, quais seriam os critérios adotados para identificar o pertencimento racial?

Brandão (2005) chama a atenção para outros fatores: os cursos mais concorridos nos vestibulares entrariam nas cotas? As cotas fariam parte de uma política transitória? Mas os negros, pardos e índios iriam abrir mão do direito conquistado? Os que chegam à disputa no vestibular são uma minoria em relação aos que não têm acesso, ou tendo acesso à escola não concluem os Ensinos Fundamental e Médio; então, que medidas seriam tomadas para estes que ficaram retidos na escola? Qual seria a quantidade e como ficaria a variante gênero nos critérios de seleção? São muitas as questões inerentes a este tema, mas nenhuma delas, no entanto, atinge o núcleo do problema, que a nosso ver vai além das cotas e se situa na relação entre classes e raça.

#### **4.2 O discurso multiculturalista *versus* o discurso marxista**

Na **Cartilha das Cotas Raciais**, editada pelo IBASE e divulgada no *site* do MEC, encontramos algumas perguntas e respostas sobre as cotas que valem a pena transcrever,

porquanto contribuem para a compreensão dos argumentos do discurso multiculturalista, o qual não difere, na essência, dos argumentos expressos pelo movimento negro.

Na primeira pergunta da cartilha, lemos:

**Esse negócio de cotas para negros (as) não é racismo ao contrário?**

A inclusão de políticas de ação afirmativa tanto no debate público como na pauta do governo é uma conquista de segmentos do movimento negro, que há anos denunciam a desigualdade social e racial no Brasil em vários setores: saúde, educação, mercado de trabalho, moradia, entre outros. Tratar de maneira diferenciada um grupo que teve menos oportunidades - e, portanto, que está em situação de desvantagem - é uma tentativa de diminuir estas desigualdades, restituindo direitos há muito negados. Não é um privilégio. É, na realidade, o exercício da democracia, respeitando a diversidade étnico-racial da nossa população e revelando a forma desigual como essa diversidade tem sido tratada pelo Estado e pela sociedade brasileira ao longo dos séculos.<sup>14</sup>

Esse argumento se assenta numa reivindicação histórica do movimento negro por melhores condições de vida em todas as áreas sociais e, ao mesmo tempo, ele revela uma realidade: a condição do negro no Brasil. Mas é exatamente por essa realidade revelada que questionamos as cotas como solução a esse problema.

Por outro lado, concordamos em não ter preconceito; ao contrário, não pelo caso específico das cotas, mas por sabermos, e a pesquisa realizada por nós o comprova, que o nível de preconceito no Brasil é tão alto que qualquer medida de reparação dessa desigualdade seria encarada como preconceito às avessas, ou seja, é mais fácil alegar que é preconceito ao contrário do que assumir um racismo ou buscar a raiz do problema.

Diversos autores, como Guimarães (2003) e Silvério (2002), afirmam ser invisível o preconceito racial no Brasil. Contudo, as entrevistas por nós realizadas comprovam exatamente o contrário. Quando perguntamos sobre essa questão, 37 dos sujeitos de nossa pesquisa afirmaram já terem sido vítimas de preconceito, como pode ser visto no quadro 1.3, logo abaixo. Mas então, por que aqueles autores insistem nessa ideia? Nossa hipótese é a de que constatamos, a partir das entrevistas, que dos cinquenta cotistas entrevistados, trinta e sete afirmam ter sido discriminados. A maioria absoluta dos entrevistados admite que não tem preconceito, afirmando que o preconceito existe, mas existe no outro, não o admitindo em si, ou seja, não consegue enxergar o próprio preconceito.

---

<sup>14</sup> (Cartilha Cotas Raciais Por que Sim?, Portal do MEC, 2005).

Isso não basta para a universalização de uma invisibilidade. Insistir nela é reforçar a idéia de uma ausência de preconceito no Brasil.

É isso que parte da mídia e da literatura vem argumentando, a exemplo da revista VEJA, que, numa matéria sobre a UnB (no caso dos irmãos gêmeos que concorreram ao vestibular e tiveram pareceres diferenciados na comprovação da etnia), fundamenta-se na suposta ausência de preconceito no Brasil, e numa discriminação imposta aos brancos, com o advento das cotas.

Em todo caso, falar que é preconceito ao contrário reforça o racismo, e afirmar que o preconceito é invisível não responde ao problema. As cotas seguem com isso dividindo opiniões, e a questão do negro segue sem uma resposta convincente.

Ainda na cartilha citada, lemos:

**Pessoas negras são menos inteligentes que as brancas?**

Não. Todos (as) nós, negros (as) e brancos(as) temos a mesma capacidade intelectual, mas nem todos (as) temos ou tivemos as mesmas oportunidades sociais e educacionais. A grande diferença está na existência de um abismo social e racial que nega condições iguais de acesso a saúde, trabalho e educação para negros (as) e brancos (as). A diferença não está na cor da pele. Além disso, a desigualdade racial não é recente. É preciso lembrar do histórico da escravidão e da ausência de políticas públicas pós-abolição para integração dos (as) descendentes de africanos (as) escravizados (as)<sup>15</sup>.

Aqui, temos a constatação do governo acerca das condições de desigualdades, e este reconhecimento deve-se em muito à pressão exercida, por um lado, pelo movimento e, por outro, pela busca de formação de consenso.

A questão do mérito tem sido a mais crucial, por ser a mais utilizada nos dois lados do debate sobre as cotas. A nosso ver, quando usada contra as cotas revela o preconceito que confunde a falta de oportunidade com a ausência de capacidade; mesmo na escravidão praticada na Grécia, a questão do mérito podia ser refutada.

Para Aristóteles, que ao morrer deixou 14 escravos, na espécie humana “há indivíduos tão inferiores a outros, da mesma forma que o corpo é em relação à alma ou a fera em relação aos homens” Aristóteles (2007, p. 20). Ele propõe a diferença natural como fundamento da escravidão; os indivíduos nasciam naturalmente diferentes, uns com capacidade para governar e outros sem capacidade, por isso viviam “sob o domínio do homem” (Idem), mas o que dizer daqueles que, sendo homens, portanto, com capacidade

---

<sup>15</sup> (Cartilha Cotas Raciais Por que Sim?, Portal do MEC, 2005).

para governar, hipotecavam a si próprios, a esposa e os filhos? Isso virou uma prática “tão difundida que, em 594 a.C., Sólon, o estadista e reformador ateniense, aboliu o direito dos homens na Ática de se venderem por dívida e libertou todos aqueles escravizados por insolvência” (Idem, p. 60).

O que dizer daqueles que, sendo “instrumentos humanos”, acumulavam fortunas e eram donos de outros escravos? Alguns, a exemplo de Espártaco, desafiaram o império, conquistando a liberdade e fundando cidades (Ibidem, p. 73 e 167).

Do mesmo modo, a questão do mérito usada a favor das cotas mascara as desigualdades educacionais e sociais que o governo sutilmente refere em sua cartilha. E a ausência de vagas para todos nas universidades, ou seja, a universalização do ensino passa despercebida, assim como o vestibular excludente.

O multiculturalismo responde ao argumento do mérito – a “ausência de mérito dos cotistas” – afirmando que todos, brancos, negros e índios, têm a mesma capacidade intelectual. Isto é correto, mas apenas afirmar isto é insuficiente para ir à raiz do problema que, como dissemos, é fruto da relação entre classes e raça, ou, nas palavras de Bertoldo (2007), não encontra explicação no “antagonismo exclusão/inclusão”, além de dar margem à utilização do termo raça como classificação.

Autores marxistas por nós analisados, a exemplo de Lessa (2007) e Arcary (2007), assumem posições divergentes em relação ao mérito.

Sobre o mérito, Lessa afirma o seguinte:

Estendida a cota aos hospitais, nossa primeira exigência seria a de ser atendido por aqueles das raças não favorecidas pelas cotas, escapando assim do risco de sermos atendidos por profissionais menos competentes selecionados pela cor da pele (LESSA, 2007, p.103).

Analisando a citação do autor, percebemos que ele não reconhece que as cotas para profissionais no mercado de trabalho já existiam antes do ano de 2001, data em que a UERJ – primeira universidade a instituir cota – destinou um percentual de suas vagas para negros. Tratava-se de mulheres e deficientes físicos beneficiados por cotas pelo estabelecido na Constituição Federal de 1988. Também não há referência, no texto de Lessa, às cotas para negros, mulheres e deficientes no INCRA e no Ministério da Justiça desde 2001.

O texto de Lessa faz parte de um dossiê sobre as cotas para a universidade, publicado pela revista *Crítica Marxista*, em que o autor, pautado na defesa do mérito e contrário às cotas, afirma que “nossa primeira exigência seria a de ser atendido por aqueles das raças não favorecidas pelas cotas” (Idem). O autor expressa, assim, sua compreensão

acerca do termo raça, ignorando que todas as etnias estão representadas nas cotas, sobretudo no vestibular da UFAL, em que alunos brancos oriundos de escolas públicas, a exemplo do CEFET, também são cotistas.

O sistema de cotas para o vestibular não atua na fase de preparação do profissional e sim no processo de seleção. Isso significa dizer que as mesmas condições de ensino são oferecidas a todos os candidatos selecionados, independentemente de ser cotista ou não. Mesmo em se tratando de cotas para o mercado de trabalho, a preferência por determinada etnia não deve implicar ausência de competência, uma vez que os processos seletivos se dão em meio a critérios predefinidos de competência mínima para as funções oferecidas.

Ao se referir às cotas e ao mérito como fundamento da sua recusa, o autor sempre faz alusão à raça, deixando de tocar na questão de gênero e de deficiência física, como se essas categorias não estivessem contempladas por essa política também nas universidades.

O título do texto de Lessa, “Cotas e o renascimento do racismo” (2007), sugere a ideia de um racismo renascido. Contudo, a partir da revisão da literatura verificamos que no Brasil o racismo nunca deixou de existir, o que refuta a posição do autor sobre o renascimento do racismo. Mesmo considerando a hipótese segundo a qual o sistema de cotas contribui para fortalecer a discussão em torno do racismo, não seria possível o renascimento de algo que nunca deixou de existir.

O mito da democracia racial por muito tempo passou a ideia de uma ausência de racismo no país. No entanto, a condição de vida do negro nesta sociedade em relação ao lugar social destinado ao branco atesta a discriminação racial existente no Brasil desde os tempos coloniais.

Lessa (2007, p. 102) diz ainda que “as cotas surgem no contexto dos governos Reagan e Thatcher. O desmonte do Estado de Bem-Estar e sua substituição pelo neoliberalismo teve, como uma de suas contrapartidas ideológicas, a política de cotas que ‘compensasse’ as desigualdades”. Na revisão da literatura constatamos que o surgimento da política de cotas é anterior ao período citado pelo autor, embora tendo como objetivo a compensação das desigualdades, conforme apontado também por Lessa. Portanto, todos os autores analisados por nós são unânimes ao localizar o país, Estados Unidos, e o período, década de sessenta, para o surgimento das cotas.

Segundo Brandão (2005, p. 09), o Partido Republicano, quando esteve à frente do governo americano com Ronald Reagan, teve como “uma de suas plataformas eleitorais a oposição aos programas de ação afirmativa [...]. Reagan e Bush nomearam juízes

ultraconservadores para a Suprema Corte, mas ainda assim a justiça americana continuou reconhecendo a legalidade dos programas de ação afirmativa”.

Nas palavras de Siss temos a confirmação do que estamos asseverando:

A partir de 1964 e até o início dos anos 80, as políticas de ação afirmativa, nos EUA, passaram por um processo de crescimento gradual, sendo sistematicamente implementadas ao longo desses anos. Na administração do Presidente Ronald Reagan, entretanto, elas sofreram forte refluxo, voltando a fortalecer-se na administração do Presidente Clinton e pelo Ato de Direitos Civis (Civil Rights ACT) de 1991 (SISS, 2003, p. 118).

Esses dois autores ilustram que ao menos no caso norte-americano, as cotas são anteriores ao contexto político apontado por Lessa e que a política de ações afirmativas teve um impacto negativo no início do neoliberalismo.

Outro marxista analisado, Arcary (2007), combatendo o que ele chama de “equidade meritocrática”, se mostra contrário ao subsídio do mérito e se posiciona favoravelmente às cotas assentadas na desigualdade social existente entre negros e brancos. Ele vê nas cotas uma possibilidade de igualdade de oportunidades.

Entretanto, o autor reconhece que “a igualdade social é um objetivo superior à igualdade de oportunidades”, pois as “cotas são justas, porém insuficientes”. Não apenas ele, mas outros autores do movimento multiculturalista consultados por nós, a exemplo de Siss (2003) e Brandão (2007), consideram as ações afirmativas, por si sós, insuficientes para o combate às desigualdades. Concordamos com Arcary ao afirmar que só não conseguem ver a situação real do negro “os que secundarizam o racismo”. Contudo, ao fundamentar sua defesa das cotas na recusa ao mérito, o autor junta-se àqueles que não analisam o problema na sua radicalidade.

Arcary esquece que a política de cotas não questiona o mérito, ao contrário, reforça-o quando se alia e refenda o vestibular, por sua vez, tradicional e meritocraticamente – no sentido aristotélico –, excludente. Portanto, a questão central não é o mérito; defender o mérito como fundamento é admitir, segundo Aristóteles, que todos nascem diferentes: uns com capacidades e outros, não. Reafirmamos que falta de oportunidades, não significa ausência de capacidades.

Brandão (2007), no livro recentemente lançado e por ele organizado, ao avaliar o resultado das cotas nas universidades, inclusive na UFAL, afirma que o desempenho dos cotistas é igual e às vezes superior aos dos não cotistas. Isso, contudo, não significa dizer que a condição social do negro melhorou consideravelmente com essa política. Prender-se

ao argumento do mérito é fortalecer o ideal eugenista de aperfeiçoamento da raça e negligenciar a causa verdadeira da condição de desigualdade racial.

Além de não confrontar o mérito pautado no vestibular, a política de cotas mascara o estado de precarização existente atualmente nas universidades.

Como temos dito, há muita controvérsia em torno da política de cotas e pouca discussão centrada no cerne do problema, que consiste em ir além das classes e da raça. Desconsiderar o caráter excludente do vestibular e a precarização do ensino universitário, no âmbito do debate marxista sobre as cotas, significa, no mínimo, não remeter a problemática à totalidade da realidade social.

No dossiê da revista *Crítica Marxista*, Lessa (2007), Arcary (2007), Maestri (2007), entre outros, embora sendo os que mais articulam a relação entre raça e classes, não partem dela para analisar o sistema de cotas. Isso se evidencia, sobretudo, quando nesses autores há o desconhecimento da discriminação racial, apontando a existência de um “renascimento do racismo” (LESSA, p. 102, 2007); ou quando se admite que “as cotas são justas” (ARCARY, 2007, p. 109), sem questionar o vestibular; ou ainda quando associa os usuários das ações afirmativas a “privilegiados” (MAESTRI, 2007, p. 97), o que acaba por desconsiderar as desigualdades étnicas.

Maestri (2007) é quem mais se aproxima de nosso posicionamento, quando propõe reivindicações universais aliadas a pautas “específicas de segmentos, étnicos, etários, minorados etc.” (Idem, p. 97). Mas, ao mesmo tempo, nos distanciamos de sua conclusão: “para todos os necessitados e não para privilegiados”. Não consideramos os estudantes que disputam as cotas como privilegiados, sobretudo na UFAL, em que os alunos cotistas são apenas aqueles oriundos de escolas públicas, portanto pobres e em sua maioria negros.

Neste caso o autor faz uma generalização que não condiz com toda a realidade. De fato, são poucos os estudantes que conseguem chegar à condição de disputar um vestibular, ante a maioria que fica retida no Ensino Fundamental e Médio, ou nas salas de Educação de Jovens e Adultos. Sua condição de classe, a baixa autoestima e o apelo midiático e social para o branqueamento os repelem ou os levam a se excluir dos níveis mais elevados de ensino.

Quanto às cotas, o seu objetivo não é combater o racismo, ao menos não diretamente, apesar de elas acabarem incitando a discussão sobre o racismo e provocando a reflexão.

As cotas, em particular, e as ações afirmativas, no geral, têm servido como pano de fundo para a problematização dessas questões, resultando em algo positivo. Trata-se de encarar o problema, e não acreditar que ele é invisível ou inexistente. Porém, não se mudam posturas subjetivas forjadas nas relações sociais por meio de decreto, sem que se mudem as relações sociais que as forjaram. Ou seja, não são suficientes as discussões suscitadas pelas cotas ou a instituição de cotas para resolver a problemática de opressão e exploração vivenciada pelos negros.

Na escola pública, segundo dados publicados no portal do Ação Educativa e no *site* do MEC, são os negros que endossam os índices de evasão, distorção idade/série e repetência. Se as cotas se estenderem apenas aos estudantes de escolas públicas, sem referência a raça, beneficiariam, quase exclusivamente, alunos dos CEFETs, e lá os negros não constituem a maioria.

O debate sobre as cotas, a nosso ver, além de dicotomizar a relação entre classes e raça, traz à tona uma discussão sobre o mérito que remete às ideias eugenistas de melhoramento da raça, que por sua vez reforçam o racismo. A categoria do mérito tem sido utilizada tanto nos argumentos do multiculturalismo, quanto nos argumentos do marxismo, sem uma reflexão mínima dos seus fundamentos, o que acaba por distanciar a questão central do debate sobre as cotas, que é a universalização do ensino.

### **4.3 As cotas na UFAL**

Iniciada a pesquisa, nos deparamos com alguns desafios, sendo o primeiro deles se referente à escolha do instrumento a ser utilizado para a coleta de dados. Não queríamos inibir as respostas, visto tratar-se de um tema controverso, e precisávamos que os entrevistados expusessem suas opiniões sem a preocupação com o limite de espaço ou tempo nas respostas; daí nossa opção pela gravação das entrevistas.

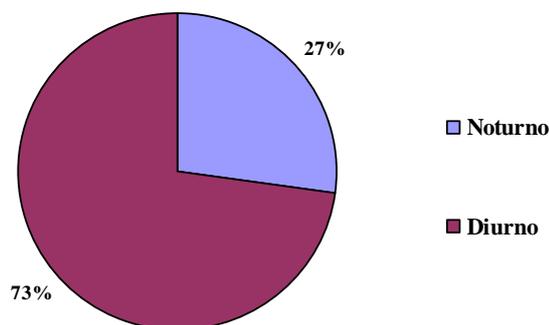
Outro desafio foi a seleção das categorias de análise, pois revelou-se difícil para nós estabelecer quais as categorias a serem selecionadas. Optamos por entrevistar um percentual maior do gênero feminino, contemplando os dois turnos, diurno e noturno, e as duas modalidades, bacharelado e licenciatura. Com isso estabelecido, criamos várias listas a

partir das categorias gênero e ano para efetuarmos os sorteios dos alunos que iríamos entrevistar.

Pelos motivos já mencionados, entrevistamos 5% desse total, portanto, a distribuição dos alunos por ano ainda não era uma categoria razoável para estabelecermos o sorteio dos alunos a serem entrevistados. Desse modo realizamos um segundo agrupamento, desta vez por turno, nos três anos verificados. Convém destacar que os alunos advindos de alguma discussão ou relação com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, eram sempre os mais bem informados sobre o sistema de cotas, no entanto, mesmo bem informados, alguns ainda faziam críticas a esse sistema.

No agrupamento por turno constatamos um número maior de estudantes no turno diurno, o qual compreende os horários manhã e tarde, e numa relação de proporcionalidade procuramos sortear mais alunos do turno diurno, embora os alunos do noturno fossem os mais solícitos quando abordados por nós.

**PERCENTUAL DE COTISTAS POR TURNO - UFAL  
2004-2006**

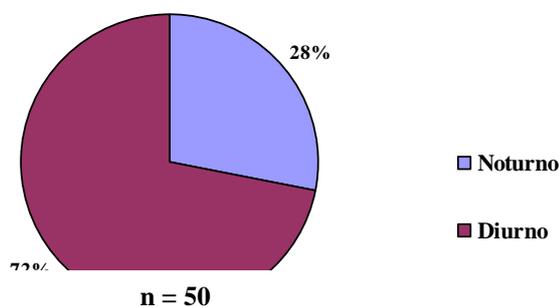


**N = 983**

**FONTE: NEAB, 2007.**

Neste agrupamento por turno, os cinquenta alunos abordados na entrevista, equivalentes a mais ou menos 5% do universo de cotistas nos três anos de vestibulares com a presença das cotas, foram distribuídos do seguinte modo:

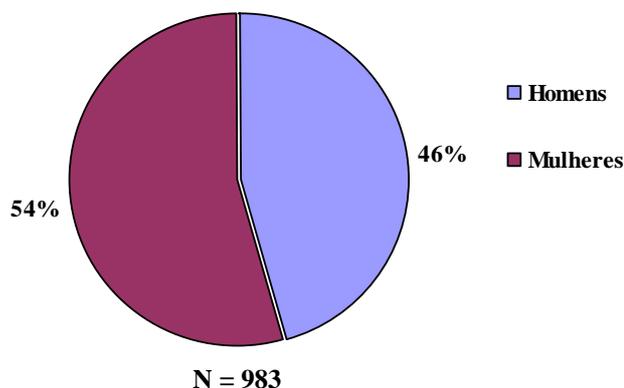
**PERCENTUAL DE COTISTAS ENTREVISTADOS  
POR TURNO - UFAL - 2004-2006**



FONTE: NEAB, 2007.

Outro desafio encontrado foi em relação à categoria gênero. A dificuldade nossa era contemplá-la de forma a abranger o maior número possível de cursos e ao mesmo tempo seguir o que estabelece a Resolução nº. 09/04, que trata da prioridade do gênero feminino. Neste sentido, a composição por gênero foi, conforme o gráfico abaixo a de 449 homens para 534 mulheres, demonstrando que se não houvesse um recorte de 60% para as mulheres no percentual de 20% para as cotas, talvez não houvesse sequer 50% de mulheres cotistas aprovadas, comprovando que quando o assunto é escolarização, as mulheres ainda estão em posição de desigualdade em relação ao homem.

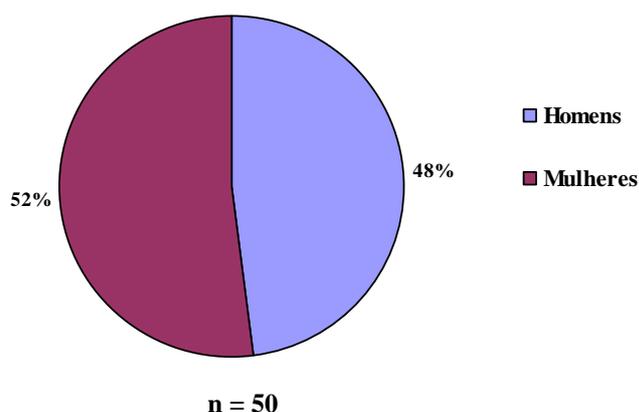
**PERCENTUAL DE COTISTAS POR GÊNERO  
UFAL - 2004-2006**



FONTE: NEAB, 2007.

Desta composição, dadas as condições objetivas e a recusa por parte de alguns alunos em conceder entrevista – alguns inclusive que desistiam após terem iniciado a entrevista –, conseguimos os seguintes quantitativos por gênero na pesquisa de campo:

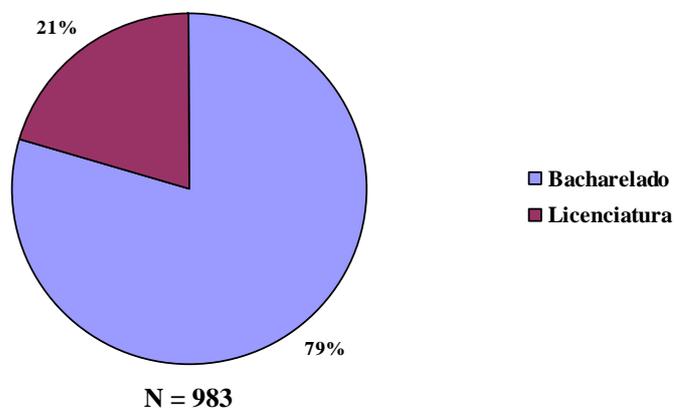
**PERCENTUAL DE COTISTAS ENTREVISTADOS  
POR GÊNERO - UFAL - 2004-2006**



FONTE: NEAB, 2007.

Para a melhor visualização dos dados, foi necessário organizá-los em uma tabela – anexo 2 –, de modo a contemplar os diferentes cursos e modalidades nos quais os alunos cotistas estão inseridos ao longo desses três anos de referência, para que o sorteio pudesse ser o mais fiel possível às situações e variantes encontradas. Como essa demanda resultou num volume imenso de informações, disponibilizamos em gráfico apenas a composição por modalidade em seu estado bruto, como veremos a seguir.

**PERCENTUAL DE COTISTAS POR MODALIDADE  
UFAL - 2004-2006**



FONTE: NEAB, 2007.

Com todos os dados coletados interessou-nos saber se o argumento dos cotistas se inseria ou não na relação raça e classes, se estava impregnado da ideologia multiculturalista e quais as influências sofridas pelo impacto das cotas. Porém, devido às dificuldades encontradas para atingir o número mínimo satisfatório para a amostragem, nosso objetivo teve de ser modificado para, de simplesmente acompanhar o processo pelo qual a política de cotas foi instituída e implementada, chegar aos alunos.

Quanto à regulamentação do sistema de cotas, sabemos que foi instituído pela Resolução nº. 09/04 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFAL, que aprovou o Programa de Políticas Afirmativas para Afrodescendentes no Ensino Superior com base no relatório da Comissão Especial instituída pela Resolução nº. 14/03 do Conselho Universitário (CONSUNI).

Esta Resolução se refere a um Programa de Políticas Afirmativas para Afrodescendentes, o que implica um conjunto de ações e não apenas a política de cotas.

Dando redação nova à Resolução anterior, de nº. 20/99 – CEPE/UFAL, a referida Resolução nº. 09/04 estabelece, em seu art. 1º, “uma cota de 20% (vinte por cento) das vagas dos cursos de graduação da UFAL para a população negra, segundo a metodologia do IBGE, oriunda exclusiva e integralmente de escolas de ensino médio públicas durante dez anos consecutivos” (RESOLUÇÃO 09/04 – CEPE/UFAL), o que foi referendado pelos vestibulares que sucederam até o atual de 2008, segundo *site* da UFAL.

Ficou ainda estabelecida a destinação de “60% (sessenta por cento) para mulheres negras” do percentual de 20% dos cotistas e que as cotas valerão para as duas fases do Processo Seletivo Seriado (PSS), o qual será composto de dois blocos: o dos “optantes e dos não-optantes por concorrer às vagas destinadas à cota” (Idem).

É importante perceber nesta Resolução 09/04 – CEPE/UFAL a compreensão e utilização do termo **afrodescendente**, visto que o programa criado é intitulado **Programa de Políticas Afirmativas para Afrodescendentes** e apresenta, no art. 2º, os termos **preto** e **pardo**, segundo a classificação do IBGE, e no artigo anterior utiliza-se dos termos **negros** e **negras**, ou seja, nesta Resolução, afrodescendente é sinônimo de preto/a e pardo/a, negro/a, a saber:

No momento da inscrição o/a candidato/a que se autodeclarar preto/a ou pardo/a conforme a metodologia adotada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) nas pesquisas do Censo Populacional e comprovar que cursou ou cursa o ensino médio exclusivamente e integralmente em escola pública pode optar por concorrer à cota de vagas

para a população negra nos termos do Art. 24 da presente Resolução (RESOLUÇÃO 09/04 – CEPE/UFAL).

De acordo com a revisão da literatura e com base na perspectiva por nós adotada, constatamos que o afrodescendente é toda a humanidade. Isso significa dizer que sendo a humanidade originária do continente africano, somos todos afrodescendentes, o que daria direito a qualquer um de nós, independentemente do tom de pele, desde que tenha estudado os últimos dez anos em escola pública, a fazer o vestibular por cotas.

Isso revela a existência de uma ambiguidade neste documento, pois, como se trata de um programa para afrodescendente, todos que descendem da África podem nele se inserir e não apenas preto/a, pardo/a, ou negro(a).

Esse, contudo, não é o foco de nosso interesse; fizemos referência a ele apenas porque os sujeitos de nossa pesquisa sentiram-se usurpados pelo fato de pessoas de pele clara serem cotistas e estarem na Universidade. Guimarães (2003) denomina isto de “carona”. Além disso, ser de escola pública é outro fator que estimula essa “carona”, pois, independentemente do tom de pele, o simples fato de ser de escola pública confere o direito às cotas.

Na próxima seção estaremos analisando as falas dos cotistas como um estudo de caso, e, como dissemos antes, sem fazer referência a suas filiações políticas, uma vez que não atingimos o universo necessário da amostragem de 10% iniciais. Optamos por utilizar os dados coletados pela riqueza destes e pela necessidade de realizar o estudo de caso já mencionado.

#### **4.4 O que dizem os cotistas?**

Nossa pesquisa de campo, como dissemos, contou com alguns cortes no projeto inicial devido à falta de tempo e de recursos financeiros para abarcar todos os objetivos propostos. Contudo, dentro das possibilidades existentes, foi possível obter resultados satisfatórios a partir da riqueza dos dados fornecidos nas entrevistas.

Desde já agradecemos a disponibilidade dos que permitiram ser entrevistados, apesar das dificuldades enfrentadas para encontrá-los. Dentre os cotistas localizados, alguns não se propuseram a conceder entrevista, por serem gravadas e/ou para não se identificarem

como cotistas. Mas vale salientar que os alunos acompanhados pelo Programa Afroatitude do NEAB não apenas concordaram com a pesquisa, como apresentaram uma autoconstrução da identidade bem consolidada.

Para as entrevistas elaboramos um conjunto de perguntas abertas e fechadas, cujo roteiro encontra-se no anexo A, voltadas para as categorias Raça e Classe, e depois abordamos as cotas especificamente. As respostas foram registradas em material digitado e impresso.

Em relação ao conceito de raça, mesmo defendendo a existência de uma única raça e adotando o termo etnia para a definição de grupos de pessoas, optamos por permanecer com o termo para ver se entre os/as cotistas estava clara esta discussão. Ou seja, não queríamos influenciar as respostas. Portanto, quando percebíamos que eles já adotavam o conceito de etnia, passávamos a utilizá-lo.

Desse modo, vimos que para a primeira pergunta do primeiro bloco foram várias as definições apresentadas, o que nos remete ao fato de que, entre os cotistas, a significação do termo raça é pouco conhecida.

Das definições coletadas no âmbito do termo raça ressaltamos as mais recorrentes com um mínimo de duas respostas iguais; agrupamos as que eram semelhantes e, ainda assim, colocamos uma resposta que foi única, dentre outras, por demonstrar a visão de que todos descendem dos negros, mas, como justificativa da miscigenação do país, não como uma conceituação de raça única. Todas as respostas foram organizadas em tabela, para facilitar a visualização, a saber:

Tabela: 01 – Raça.

<b>1.1 - OPINIÃO DO COTISTA SOBRE O TERMO RAÇA</b>	
<b>ARGUMENTAÇÃO</b>	<b>PRINCIPAIS RESPOSTAS IGUAIS/SEMELHANTES</b>
Neste país é difícil definir, pois todos descendem dos negros.	01
Diferenciação das pessoas pela cor da pele e pelo lugar de origem.	02
É um termo impregnado de ideologia eurocêntrica; só existe uma raça.	02
Virou estereótipo de negro, quando se fala em raça se pensa em negro.	02
É o povo brasileiro	02
Só é válido para animais, para o ser humano vale etnia.	03
Cada um se autodefine na cor e na etnia.	03
São denominações criadas para diferentes tipos de pessoas com mais ou menos semelhanças.	05
Classificações para diferentes cores de pele.	05
Classificação de povos.	07

Só há uma raça, pois todos nós somos humanos.	08
No Brasil não há raças devido a nossa miscigenação.	10

Convém ressaltar que os alunos do Afroatidade eram os que demonstravam certo conhecimento do termo etnia em menor ou maior grau. Mas salta aos olhos que mais da metade dos entrevistados, veem no termo uma justificação para diferentes tipos de pessoas pelas características fenotípicas e por suas origens geográficas. Neste sentido, os dados revelam que os alunos inseridos no sistema de cotas da UFAL não estão totalmente esclarecidos sobre esta questão. Muitos, inclusive, afirmaram, sobretudo os do vestibular de 2004, que só souberam das cotas no momento da inscrição e não sabiam da vinculação etnia/escola pública. Estes se encontravam no momento da entrevista, no segundo ano de curso e ainda se mostravam desconhecedores tanto da vinculação etnia/escola no vestibular quanto da conceituação do termo raça.

Mas a quem cabe o papel da preparação dos alunos sobre as cotas? Ao ensino médio como nível anterior? À Universidade como um todo, por ser responsável pelo processo? Uma parceria entre ambos? Ao NEAB? Existe essa função no sistema de cotas? Deveria haver? Isso nos remete ao que Azevedo argumenta quando defende o fim da utilização do termo raça, pois segundo a autora é esse termo que traz o racismo. Em nossa análise, não se trata de utilizar ou não o termo, e sim do como se utiliza e para que fim.

No caso dos estudantes cotistas, essa discussão precisa ser feita, no mínimo para que sejam conhecedores dos argumentos que os rotulam/classificam/discriminam. As universidades nesse sentido têm sim responsabilidade pelo fato de adotarem essa política.

Outra coisa que merece ser mencionada aqui é o fato de a Resolução se ancorar numa categorização do IBGE, portanto, alunos que não tenham estudado os dez anos consecutivos no ensino público, mesmo sendo negros e pobres estariam fora da disputa por cotas, revelando mais uma contradição dessa política.

A segunda pergunta do segundo bloco possui um caráter bastante subjetivo, mas muito tem a revelar sobre as raízes ideológicas das respostas. Aqui preferimos colocar todas as repostas com as principais justificativas, como veremos na tabela abaixo:

Tabela: 02 – Raça.

<b>1.2 – IDEIA DE PERTENCIMENTO RACIAL DOS COTISTAS</b>		
<b>RAÇA/ETNIA</b>	<b>QUANTIDADE DE RESPOSTAS IGUAIS/SEMELHANTES</b>	<b>JUSTIFICATIVAS</b>
Branco	01	Pela cor da pele.

Mestiço	01	Pela descendência miscigenada.
Negro com índio	01	Pela miscigenação do país.
Multiétnico	01	Pela autodefinição
Afro-brasileiro	01	Pela definição das pessoas
Raça brasileira	02	Próximas.
Afrodescendente	03	Pela convivência com negros.
Uma mistura	04	Pelos traços que possui de todas as
Nenhuma	08	etnias; “não sou 100% de pedigree”.
Pardo/a	12	Pela definição do IBGE.
Negro/a	16	

Embora possamos notar divergências no quantitativo entre as tabelas 01 e 02, ou seja, do que considera raça e do como se vê/percebe, queremos explorar as justificativas. O conteúdo ideológico por trás das respostas, noutras palavras, o não reconhecimento/afirmação de si, ou o reconhecimento através do outro, é característico da ausência, na formação dos estudantes, em números significativos, da origem racista do termo raça e do teor eugênico nas classificações.

É possível que esse dado se deva ao currículo das escolas de nível fundamental e médio, quando perpetuam a ideologia de branqueamento, seguido da formação de professores que não discutem a questão racial. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, que dispõem sobre o ensino da história da África e da cultura indígena, respectivamente, podem contribuir com reflexões nesse sentido, mas também elas trazem contradições em seu bojo, pois não foram criadas disciplinas como pretendia parte do movimento, e sim o conteúdo específico para ser discutido em algumas disciplinas do currículo.

Ainda sobre essas leis, para que surtam algum efeito é preciso uma preparação dos profissionais e das escolas para a discussão de conteúdos tão polêmicos, pouco aprofundados e muito negligenciados.

Além dos elementos já descritos, temos o mais relevante deles, que é a posição ocupada pelos negros nas relações de produção material. A lógica burguesa que fundamenta a relação entre classes e raça, para a contenção/manutenção dos negros na posição de inferiorizados na escala social impõe a ideologia (leia-se padrão capitalista de estereótipo e comportamento), no sentido apontado por alguns entrevistados, de que “negro deve saber o seu lugar”, ou ainda, “só é discriminado quem não se impõe”, em que as pessoas inconscientemente se deixam conduzir, num racismo que responsabiliza a vítima e se propõe invisível, contrariando as estatísticas e indicadores sociais que mostram o contrário,

a exemplo da PNAD, na qual, quanto “aos rendimentos, havia um imenso hiato salarial entre brancos e afro-brasileiros com a mesma função e formação, com esses últimos percebendo salários que equivaliam entre 63% e 42% percebidos pelos brancos” Siss (2003, p. 77). Essas distorções podem ser verificadas, segundo o autor, em todas as pesquisas da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios - PNAD já realizadas.

Na última pergunta deste bloco, é mais fácil perceber o que acabamos de expor sobre o racismo:

Tabela: 03 – Raça.

<b>1.3 – JÁ FOI DISCRIMINADO POR SUA RAÇA? PODE RELATAR?</b>		
<b>QUANTIDADE</b>		<b>RELATOS</b>
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	
37	13	Por ser cotista.
		Por ter estudado em colégio particular no meio de brancos.
		Por ser de pele escura.
		Num relacionamento, sendo intimado pela família da companheira a terminar a relação.
		Com brincadeiras relacionadas ao aspecto físico e pelos amigos, com piadas.
		Quem é pardo é menos discriminado.
		Nas lojas em geral e no <i>shopping</i> ao fazer compras.
		Foi seguida pela vendedora da loja.
		Num bar, o dono disse-lhe que não tinha dinheiro para pagar uma água mineral.
		Ser olhado de forma atravessada nas ruas.
		As pessoas atravessam a rua pensando se tratar de um ladrão.

A maioria absoluta revelou já ter sido vítima do racismo pelos motivos mais esdrúxulos, deixando evidente que o racismo não é invisível, bem como que o debate sobre este tema não está inserido na relação entre classes e raça, já que nas respostas, de um modo geral, aqueles que se dizem discriminados não enxergam o uso desse racismo para a exploração, ou como sendo fruto desta. Constatamos isso quando perguntamos sobre as cotas no mercado de trabalho. Os cotistas, em sua maioria, não fazem a relação entre opressão/discriminação e exploração.

Até quando falam que pardos são menos discriminados não percebem os resquícios da política de branqueamento que hoje se manifesta sob o tipo padrão de beleza para o mercado, seja ele de trabalho ou de consumo. Há um padrão preconcebido para quem deve produzir e quem deve comprar. Um padrão que nem sempre é explícito, mas impõe limites

aos negros na forma de discriminação nas lojas, nas rodas de amigos e na imposição do tipo ideal para o casamento.

Mesmo na discriminação por ser cotista, quando abordamos os alunos cotistas por sabê-los através da relação que obtivemos antes das entrevistas, os amigos se assustavam com a notícia, quando o/a aluno/a abordado/a tinha a pele clara, não acreditando nessa possibilidade. Do contrário, quando se tratava de um/a aluno/a de pele escura, os amigos afirmavam: “bem que eu sabia”. Nesse sentido, os dados coletados seriam bem mais reveladores se tivéssemos gravado em vídeo, em vez de unicamente em áudio. Interessante que isso ocorria e que o/a aluno/a discriminado/a, naquele instante respondia, ao ser consultado, nunca haver sido discriminado/a.

A vítima interioriza a discriminação e a assume como sua, responsabilizando-se. E quando discrimina também não reconhece em si o preconceito praticado. O preconceito bastante visível ganha o estatuto de invisibilidade no momento de ser assumido, como autor ou como vítima. Um padrão de branqueamento que é interiorizado.

Nas falas dos cotistas, quando o assunto é classe social, vê-se que esta é uma denominação pouco apropriada, como ilustra a primeira tabela do segundo bloco, na qual também agrupamos as respostas principais.

Tabela: 04 – Classe.

<b>2.1 - OPINIÃO DO COTISTA SOBRE O TERMO CLASSE SOCIAL</b>	
<b>ARGUMENTAÇÃO</b>	<b>PRINCIPAIS RESPOSTAS IGUAIS/SEMELHANTES</b>
Não tenho resposta.	02
Existe e tem cor (negro) e gênero (mulher), não são apenas pobres e ricos.	02
No Brasil não temos como escapar dessa divisão, que diferencia pelo poder de compra.	04
Divisão que determina o papel econômico na sociedade pelo poder econômico.	06
Não concordo com a divisão, mas existe no capitalismo.	08
Termo inventado para diferenciar as pessoas pelo poder aquisitivo.	28

A partir dessa tabela verificamos que apenas duas pessoas veem nas classes também a cor e o gênero, e a maioria acredita ser um termo inventado, como algo exterior a si; apenas quatro o associaram ao capitalismo, sem, contudo, afirmar se há oposição entre as

classes. Assim como o conceito raça é ignorado por boa parte dos cotistas, o mesmo acontece no caso da denominação classe social.

A visão dicotômica, que não associa classe social à raça, fica explícita nas conceituações apresentadas pelos estudantes, não sendo atributo apenas dos cotistas, uma vez que nos autores que estudam as cotas também constatamos a ausência da relação entre raça e classes, sobretudo nos defensores do multicluturalismo, que relegam a luta de classes ao segundo plano e veem nas lutas específicas a possibilidade da construção de cidadania plena, como percebemos em Brandão (2007).

No debate atual, falar em classe social é um tabu, visto que parte considerável de segmentos representativos dos trabalhadores e dos estudantes têm cada vez mais assumido o discurso oficial e isso talvez esteja contribuindo para a não apropriação do termo pelos estudantes. Na próxima tabela apresentaremos alguns dados que confirmam o que estamos falando.

Nesta resolvemos colocar todas as afirmações e suas justificativas mais evidentes.

Tabela: 05 – Classe.

<b>2.2 – QUAL A CLASSE SOCIAL A QUE O COTISTA SE VÊ PERTENCENTE. JUSTIFICATIVA</b>		
<b>CLASSE SOCIAL</b>	<b>QUANTIDADE DE RESPOSTAS IGUAIS/SEMELHANTES</b>	<b>JUSTIFICATIVAS</b>
Assalariada.	01	Convive com pobres.
Classe C.	01	Posso mudar de classe.
Marginalizada.	01	É explorado.
Proletária.	01	Por não ter dinheiro.
Dos conscientes.	01	É dominado economicamente.
Nenhuma.	01	Não é possuidor de bens.
Entre pobre e média.	03	Não é totalmente pobre, mas não tem certo poder aquisitivo.
Baixa.	06	Tem alguns confortos.
Classe média.	11	Tem poucas dificuldades financeiras.
Pobre.	12	Pela renda familiar.
Classe média-baixa.	12	Tem a vida que quer, mas sem extravagâncias.

Os sujeitos entrevistados justificam o fato de serem pobres ou de classe média, ou ainda média-baixa pelo fato de terem pouca renda ou passarem por dificuldades financeiras, e não pela posição que ocupam na relação de venda direta/indireta da força de trabalho.

A visão de mobilidade social expressa no “posso mudar de classe” também não se fundamentou na relação de compra e venda da força de trabalho. E junto com a afirmação de que não pertence ou não se situa em nenhuma classe, revelam um conteúdo ideológico do multiculturalismo. Ou seja, quando este propõe a educação como fator de mobilidade e/ou quando difunde o fim das classes sociais.

As definições das classes a que pertencem são bastante variadas, e duas chamam a atenção. O que será que queriam dizer com “dos conscientes” ou “entre pobre e média”? Suas respectivas justificativas também não são claras, pois como é possível – do ponto de vista do capital –, a um pobre “ter a vida que quer”? Ou ser da classe dos conscientes porque é “dominado economicamente”? A estrutura social, ou o modo de produção capitalista, não são responsabilizados. No caso de estudantes em nível universitário isso talvez devesse ser um tema familiar.

Boa parte dos cotistas se percebem inseridos na classe média e isso, segundo eles, deve-se ao fato de as cotas estarem beneficiando mais alunos da classe média que os pobres; alguns chegaram inclusive a sugerir cursos preparatórios de pré-vestibular para os negros e, sobretudo, para os pobres, além das cotas.

Convém ressaltar que o Projeto Afojubá, da década de 70 e 80, figura como a primeira experiência no sentido de ação afirmativa na UFAL, no qual eram ministrados cursos de pré-vestibular, segundo Brandão (2007, p. 240).

Na tabela a seguir veremos os dados sobre a discriminação por classe social.

Tabela: 06 – Classe.

<b>2.3 – JÁ FOI DISCRIMINADO POR SUA CLASSE SOCIAL? PODE RELATAR?</b>		
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>RELATOS.</b>
17	33	Por morar em periferia.
		Por não poder ir aos mesmos lugares que alguns colegas.
		Por andar largado.
		Em bairro nobre da cidade.
		Ao entrar em ambientes chiques.
		Pela ignorância das pessoas.
		Por não ter dinheiro.
		Quando é olhado dos pés à cabeça.

Cruzando as informações dessa tabela com a tabela da discriminação por raça verificamos como os números se invertem, o que reforça nosso argumento sobre o racismo ser algo real nas relações sociais. Observamos que ainda assim é grande o número de discriminações em relação à classe e as causas para tanto estão nos estereótipos eugênicos e liberais. Algumas falas, que não foram postas na tabela por serem únicas, merecem ser evidenciadas, a saber: “sei meu lugar e não frequento certos ambientes”; “não sou discriminado por não ter contato com pessoas de classe superior”. Elas deixam claro que, como no caso da discriminação étnica, há uma responsabilização dos sujeitos vitimados.

As vítimas da discriminação se responsabilizam, quando acham que a preferência por andar largado pode ser a causa da discriminação. A ideologia do tipo padrão de conduta, de moral e de estereótipo que a sociedade burguesa nos impõe, mais uma vez não é citada. Ser negro e ser pobre são vistos como um estigma que dá a seu possuidor a responsabilidade de suportar olhares atravessados, insinuações e insultos silenciosamente, como algo que lhe é inerente desde o nascimento, e não imposto pelas relações capitalistas de produção.

Quando o assunto são as cotas, a relação entre raça e classe se expressa acentuadamente.

A partir da próxima tabela, que inicia o bloco das cotas, veremos as controvérsias dos argumentos e a variedade destes.

Tabela: 07 – Cotas.

<b>3.1 - OPINIÃO DO COTISTA SOBRE AS COTAS</b>	
<b>ARGUMENTAÇÃO</b>	<b>PRINCIPAIS RESPOSTAS IGUAIS/SEMELHANTES</b>
Sempre existiu para brancos e agora são apenas 20% para negros.	02
É positivo, foi uma maravilha.	02
Uma forma de exclusão.	02
Não é necessário, todos têm capacidade.	02
Sou contra a forma como é implantada, sem investimento na escola pública.	02
Devido às greves da escola pública elas são necessárias.	02
Uma forma de inclusão.	02
Medida paliativa.	03
Cotas para negros são discriminação. É separatista.	03
Tem um lado bom: oportunidade; e um lado ruim: rotula, como se os cotistas não tivessem conhecimento.	04
Está remediando um mal do passado.	04
Só existe porque a escola pública está ruim.	06

Abrem espaço/portas para alunos de escolas públicas.	08
É certo para estudantes de escolas públicas.	08

Como se vê, os cotistas têm reservas quanto às cotas, reservas expressas em afirmações do tipo “para negro é discriminação”, “é separatista”, “rotula”, “uma forma de exclusão”, ou ainda, “medida paliativa”, entre outras. Eles fazem a associação com as condições em que se apresenta a escola pública e por causa disso aceitam essa política. Mas nenhum deles questiona o vestibular que os barra na porta de entrada das universidades.

Constatamos isso também entre os autores pesquisados, inclusive entre os propositores das cotas. Não se fala no vestibular como um dos fatores dessa desigualdade educacional ou em medidas universalizantes que incluam todos os negros, já que o sistema é para reparar um mal causado aos negros. E, a nosso ver, como a relação entre raça e classes não é considerada, a discussão se volta para as cotas pelas cotas em si, sem uma abertura no leque de visão.

Como diz Brandão (2005), são poucos os alunos negros que concluem o Ensino Médio para usufruir das cotas na disputa do vestibular. A negação da educação de qualidade ocorre já nos anos iniciais, como nos falam os alunos, que sem uma educação de qualidade se veem na condição de aceitar as cotas. Quando pedimos uma conceituação sobre as cotas, as controvérsias se multiplicam, conforme nos mostra a seguinte tabela.

Tabela: 08 – Cotas.

<b>3.2 – O QUE SÃO COTAS PARA OS COTISTAS</b>	
<b>ARGUMENTAÇÃO</b>	<b>PRINCIPAIS RESPOSTAS IGUAIS/SEMELHANTES</b>
Uma maneira justa para que as pessoas tenham acesso à universidade.	02
Um projeto para ajudar quem é classe média a entrar na universidade.	02
Um plano assistencialista.	03
Deveria abrir mais espaço sem diminuir o nível, se não qualquer um pode entrar.	03
Uma maneira de dizer que só passou porque o governo ajudou.	04
Não tenho resposta.	04
Uma discriminação.	05
Um paliativo do governo, que não investe em escola pública.	06
Uma reserva de vagas para quem não pode competir de igual para igual pela desigualdade educacional.	09

Uma oportunidade dada às pessoas.	12
-----------------------------------	----

Não há dúvidas quanto aos problemas que o sistema de cotas ainda apresenta, mas também o preconceito em torno dele está inconscientemente presente entre os cotistas. Quando dizem “se não qualquer um pode entrar”, não se dão conta da contradição com a necessidade de “abrir mais espaço”, ou se há injustiça educacional, por que seria “discriminação”?

Novamente o vestibular e a ausência de vagas para todos não são questionadas, ou pelo menos são pouco mencionados. E as vítimas são responsabilizadas quando se tornam “qualquer um” ou quando por si próprias são rotuladas.

A excelência acadêmica será rebaixada por alunos pouco capacitados, é o que está dito nas entrelinhas. Não há a compreensão de que a excelência acadêmica existe aliada à péssima qualidade da educação básica, para que poucos alunos ditos capacitados possam cursar uma universidade. Estes que detêm o mérito fazem parte de uma classe, têm cor e um gênero bem definidos socialmente. Mas o que dizer dos alunos “capacitados” que entram na universidade sem as cotas e tiram notas inferiores aos alunos cotistas?, como comprova a pesquisa que avaliou o sistema de cotas em todas as universidades que aderiram a ele.

O fato de a Resolução ter vinculado a questão étnica à escola pública gerou e gera conflitos, pois, como vimos e veremos na próxima tabela, há entre os estudantes uma preferência por cotas para alunos de escolas públicas mais acentuada que a preferência por cotas para alunos negros.

Tabela: 09 – Cotas.

<b>3.3 – COMO OS COTISTAS VEEM AS COTAS PARA NEGROS, PARDOS E ÍNDIOS NAS UNIVERSIDADES E POR QUÊ</b>	
<b>ARGUMENTAÇÃO</b>	<b>PRINCIPAIS RESPOSTAS IGUAIS/SEMELHANTES</b>
O enunciado é reducionista e caracteriza preconceito.	01
Desnecessário.	02
Uma oportunidade para os negros.	03
Uma questão de exclusão.	03
Não deveria existir.	03
Errado, é uma discriminação.	03
Deveriam ser pela renda.	03
Uma medida paliativa.	06
Vêm para ajudar a quem não entraria na universidade.	06
É interessante, mas insuficiente; deveriam ser de 50% e com bolsas.	09

É racismo.	11
------------	----

Nessa amostra, as cotas são vistas com reservas, e mais ainda quando se trata de cotas para negros, ou seja, os negros, vítimas de preconceito, são duplamente vitimados. Ora, se as cotas são para negros, por que então os negros devem ser discriminados num programa feito para eles? É no mínimo uma contradição, quando quem está discriminando é usuário do programa.

Convém destacar, no entanto, os cotistas que sugerem um aumento no percentual das cotas de 20% para 50%, e a esse respeito perguntamos: É a solução para o caso? Bastaria aumentar o percentual para a diminuição do preconceito e o aumento do nível de escolaridade? O que fazer com os estudantes negros que nem sequer concluem os Ensinos Fundamental e Médio?

Essas e outras são considerações que esperamos aprofundar no último capítulo. Enquanto isso, cabe verificar que nos dados sobre as cotas para a escola pública, os números e as opiniões se invertem consideravelmente.

Tabela: 10 – Cotas.

<b>3.4 – COMO VÊ AS COTAS PARA ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS INGRESSAREM NA UNIVERSIDADE</b>	
<b>ARGUMENTAÇÃO</b>	<b>PRINCIPAIS RESPOSTAS IGUAIS/SEMELHANTES</b>
Desnecessário, pois a concorrência é maior entre os cotistas.	01
Este enunciado é melhor porque generalizou.	01
Uma boa tentativa que acaba gerando mais preconceito.	02
Os alunos do CEFET estão sendo mais beneficiados.	02
Foi mais fácil porque eu não estudei o suficiente.	02
Um reformismo.	03
A universidade deveria ser só para alunos de escolas públicas, e as cotas para os de escolas particulares. Invertendo a lógica.	03
Não deveria ter vestibular.	03
Deveria ser só para os negros.	05
Uma boa oportunidade para entrar na universidade.	14
A curto prazo é a melhor solução, já que o governo não investe em escola pública.	14

A maioria concorda com este tipo de cotas e, embora rotulando-a de medida paliativa, vê como uma boa medida. Chama-nos a atenção a interessante inversão sugerida

por dois dos entrevistados: se a universidade é pública, quem deveria precisar de cotas eram os alunos de escolas particulares. E outros dois que acusam esta política de reformismo.

As cotas para estudantes de escolas públicas remetem a um questionamento: se os negros se encontram, em sua maioria, na escola pública, as cotas para este setor não resolveriam a condição educacional do negro? A esse respeito, Brandão (2005) afirma que “são poucos os alunos negros que concluem o ensino médio”; muitos vão compor as salas de educação de jovens e adultos, e mesmo que estes tipos de cotas sejam aparentemente mais generalizantes, não o são quando se trata de alunos negros.

Outro destaque precisa ser feito: há três cotistas que sugerem o fim do vestibular, e este argumento nos soa bastante salutar, uma vez que se a “concorrência entre os cotistas é maior”, os negros estão enfrentando uma dupla barreira.

No caso de duas respostas que dizem ser mais fácil, pois não estudaram o suficiente, há um contraste com as outras que advertem a falta de investimento na escola pública, pois, pela lógica da facilidade, se o sistema de cotas já garantiria a entrada de todos, não haveria a necessidade de investimentos na educação formal.

A revisão da literatura demonstrou que as coisas não são tão simples assim. O sistema de cotas em particular, e as ações afirmativas em geral, aparecem no cenário social como forma de desviar a atenção para as desigualdades educacionais, bem como para desobrigar o governo com a educação de qualidade para todos e responsabilizar os sujeitos pelo acesso ou não aos bens materiais e intelectuais produzidos pela humanidade.

Na próxima tabela, sobre o mercado de trabalho, observaremos a continuidade dessas contradições.

Tabela: 11 – Cotas.

<b>3.5 – COMO O COTISTA VÊ AS COTAS PARA O MERCADO DE TRABALHO</b>	
<b>ARGUMENTAÇÃO</b>	<b>PRINCIPAIS RESPOSTAS IGUAIS/SEMELHANTES</b>
Abrirão mais vagas para negros.	02
Abre portas, mas são poucas vagas.	02
O currículo do cotista será discriminado.	02
Boa como medida emergencial.	02
É como se o potencial profissional fosse baixo.	03
Uma forma de exclusão.	05
É bom para romper o preconceito.	05
Vai haver discriminação.	06
Todos têm de competir de igual para igual.	09

Deveria existir apenas para deficientes físicos.	14
--	----

Nesta questão, em particular, nos deparamos com um problema no entendimento da pergunta: a maioria dos entrevistados pensava tratar-se do impacto dos alunos cotistas no mercado de trabalho, ou seja, de como seriam tratados seus currículos numa busca por emprego, e no exercício destes e, procedíamos à explicação de estarmos abordando a reserva de vagas no mercado de trabalho para grupos específicos, fossem mulheres, deficientes ou mesmo negros, independentemente de terem sido alunos cotistas ou não. Ainda assim alguns persistiram no argumento da discriminação do aluno cotista, fato que não foi desestimulado por nós.

Convém ressaltar que para boa parte dos cotistas as cotas no mercado de trabalho têm o mesmo tratamento que as cotas para negros: certa rejeição. Percebe-se neste entendimento a ideia de neutralidade no mercado de trabalho, ou seja, a ideia de que o perfil técnico requerido pelas empresas não é impregnado de ideologia eugenista.

A defendida igualdade na competição é desigual desde seu ponto de partida, devido a situações em que os alunos negros e/ou pobres sofrem a falta de oportunidades desde antes do nascimento, na ausência de um pré-natal, num parto mal realizado, por terem de estudar e trabalhar – às vezes nem estudar –, entre outras razões. Os candidatos a uma vaga, desse modo, não partem de condições objetivas idênticas. E a argumentação de cinco dos entrevistados sobre o rompimento do preconceito que esse tipo de cota proporcionaria, entra em choque com a opinião daqueles que lembram a possibilidade de discriminação. Neste sentido, cotas e preconceito fariam parte da mesma moeda? Surgindo para combater o preconceito, estariam estimulando-o? Qual o real impacto das cotas? Uma nova pesquisa precisa ser realizada para medir o impacto no mercado de trabalho, visto que a primeira turma de cotistas da UFAL está concluindo seus cursos.

Essa pesquisa é necessária para desmistificar possíveis ideias distorcidas acerca da pouca competência dos profissionais que se habilitaram à condição de cotistas.

A tabela a seguir nos dá referências sobre esse aspecto no ideário dos cotistas.

Tabela: 12 – Cotas.

<b>3.6 – AS COTAS GARANTEM A INCLUSÃO DE NEGROS, PARDOS E ÍNDIOS NA UNIVERSIDADE?</b>		
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>RELATOS.</b>
24	26	Ajudam, mas é preciso determinação e não é fácil.
		Abrem as portas da universidade.

	Garantem, mas vai virar uma bola de neve.
	Não sabemos quem é negro de verdade.
	A concorrência entre cotistas é alta.
	Muitos negros não estão utilizando as cotas.
	O problema não é ser negro, mas ser de escola pública.
	A garantia não é a cota e sim a determinação do estudante.
	Vai haver a presença destas pessoas na universidade.
	O problema é a permanência; muitos não conseguem concluir.
	Tornou mais fácil a entrada.
	Há muitas lacunas.
	Não são só os negros que estão entrando na universidade.

Esses dados revelam a rejeição às cotas de um modo geral, uma vez que por maioria simples, neste caso, ela prevaleceu, e se considerarmos que seis dos cotistas que se posicionaram a favor das cotas apontam ressalvas, ficam evidentes as lacunas deste sistema desacreditado pelos próprios usuários.

Mas, a esse respeito, autores que estudam a questão dizem ser comum a expressão de rejeição por parte dos cotistas numa primeira abordagem a eles, constatando-se mudança no comportamento após uma explanação do caráter e abrangência das cotas. Isso nós verificamos em relação aos alunos acompanhados pelo NEAB, quando afirmam ter mudado de opinião sobre as cotas após discutirem o assunto em reuniões do núcleo.

No entanto, não estamos nos debruçando especificamente sobre a rejeição/aceitação das cotas pelos cotistas e sim sobre o caráter das cotas. Sobre o que elas são de fato e se podem garantir uma mudança efetiva no nível de escolaridade e de condição social dos negros, e uma possível emancipação destes nesta sociedade. Tomemos como exemplo outras ações governamentais, tais como o Programa Bolsa Família, nesse caso, mais importante do que a investigação sobre a aceitação/rejeição do programa pelo usuário do mesmo, é perguntar o grau e a possibilidade ou não de resolução do problema social, a partir de uma ação desse tipo.

Voltando ao caso das cotas, segundo a fala dos estudantes em nossa entrevista, não há garantias dessa inclusão na universidade, seja pela carona; pela dificuldade de permanência na universidade; pelas lacunas neste sistema; pelo pequeno número de negros a utilizá-lo; e/ou pela alta concorrência entre os cotistas, entre outras razões.

Por causa dessas justificativas, perguntamos aos alunos o que poderia conferir essa garantia. No caso dos cotistas que veem as cotas de modo positivo, mudamos então a pergunta para: “O que mais, além das cotas, poderia contribuir nessa inclusão dos negros na universidade?”, e novamente a educação aparece como o calcanhar de aquiles para o bem ou para o mal, de maneira bem maniqueísta, ou seja, como a redentora da condição do negro e como culpada por essa mesma condição.

Vejamos na última tabela como o caráter redentor das ações afirmativas se encontra bem aguçado nos argumentos dos cotistas.

Tabela: 13 – Cotas.

<b>3. 7 – O QUE PODERIA ESTAR GARANTINDO A INCLUSÃO DE NEGROS PARDOS E ÍNDIOS NA UNIVERSIDADE?</b>	
<b>ARGUMENTAÇÃO</b>	<b>PRINCIPAIS RESPOSTAS IGUAIS/SEMELHANTES</b>
Incluí-los numa educação de verdade.	02
Abertura da escola e programas para jovens.	02
Investimento nas famílias.	02
Igualdade educacional.	02
Não há resposta.	02
Uma fiscalização maior na ‘carona’.	03
Respeito ao negro e bolsas de estudo.	03
Dedicação por completo aos estudos.	03
Melhorias no ensino público com as cotas.	08
Investimento em educação.	23

Como dissemos anteriormente, a solução apontada pela maioria é o investimento no ensino público. Mas isso seria suficiente? A educação tem esse alcance e esse papel?

Podemos concluir, com base nas entrevistas realizadas, que a política de cotas adotada pela UFAL, salvo os alunos acompanhados pelo NEAB, não tem esclarecido aos estudantes qual seu caráter e abrangência, uma vez que estes demonstraram ignorar uma série de elementos a respeito do tema. Verificamos também a falta de um acompanhamento sistemático de todos os alunos cotistas no sentido de garantir sua permanência na universidade, haja vista que o programa de bolsas do NEAB não contempla a todos os usuários das cotas pelo fato de o número das bolsas não ser igual ao número de alunos.

Por outro lado, o formato do sistema de cotas alagoano não garante a inclusão de alunos de escolas públicas em geral, pois ao articular etnia/origem escolar tem privilegiado que alunos do CEFET, que possui uma organização e nível de qualidade mais evidente em

relação às escolas públicas, que tiveram muitas descontinuidades no ensino devido a inúmeras interrupções: prédios em más condições de funcionamento, falta de professores, greves, entre outros motivos. Tudo isso resulta em menos vagas para os alunos negros oriundos das escolas públicas, nas condições descritas.

Outro aspecto pouco explorado é o caráter do vestibular e sua natureza social. Alunos, universidade e autores estudados têm em comum o fato de não questionar a existência do vestibular, sua significação e conseqüências no quadro educacional do país.

Por fim, o sistema de cotas, além de polêmico, apresenta limites, os quais deixam fora da universidade os negros pobres que objetiva contemplar. A análise das falas dos cotistas revela as ambigüidades dessa política. Ambigüidades essas, reproduzidas nos argumentos dos próprios alunos que buscam no fato de serem negros as causas do problema, desvinculando a opressão étnica da exploração classista.

Também não podemos responsabilizar os alunos pelo desconhecimento das categorias inerentes ao sistema de cotas, ou pela desvinculação, por parte deles, da relação existente entre raça e classes, pois, a nosso ver, eles reproduzem a dicotomia presente nas falas dos pesquisadores do tema.

Ao tratar o tema das cotas em particular e das ações afirmativas em geral, como uma questão do âmbito estritamente classista, por um lado, ou como uma questão do domínio étnico racial, por outro lado, os autores por nós estudados, partem da separação do sujeito, do seu ser genérico, ao conferir pouco ou nenhum valor ao preconceito e discriminação sofridos pelos negros no Brasil, como sendo algo inexistente, ou, quando ignoram que esse preconceito e discriminação têm uma sustentação nas relações de exploração do homem pelo homem.

Percebemos, a partir do estudo bibliográfico e da pesquisa de campo, que no debate sobre as cotas, aparece de forma recorrente, mas, bastante velada, a categoria do mérito. O tratamento a essa categoria, não fazia parte inicialmente de nossos objetivos, porém passamos a considerá-la ao longo do trabalho por verificarmos o quanto ela é importante para esclarecer o teor eugenista dos argumentos analisados e a maneira pela qual a educação escolarizada potencializa o distanciamento entre ricos e pobres, negros e brancos.

Não realizamos, contudo, um estudo aprofundado dessa categoria, haja vista que a mesma não fazia parte das preocupações iniciais, porém, entendemos que a abordagem a ela tenha sido suficiente para consolidar nosso posicionamento sobre o tema, e nosso distanciamento sobre os argumentos dos autores elencados ao longo da pesquisa.

Até aqui temos nos preocupado em mostrar os principais argumentos sobre as cotas para fundamentarmos nosso posicionamento. Sabemos que um tema polêmico e complexo como esse não se esgota numa dissertação, e muito menos num capítulo. Nossa pretensão dá-se no sentido da contribuição ao debate qualificado com novos elementos.

Nesta perspectiva, tentaremos expor, a seguir, a perspectiva de classe e raça que fundamenta as ações afirmativas e conseqüentemente as cotas, mostrando seus limites e a necessidade de nos posicionarmos para além das classes e da raça.

## **5 PARA ALÉM DAS CLASSES E DA RAÇA**

Estamos chamando este capítulo de para além das classes e da raça por ser essa a nossa posição a respeito do tema. Para esclarecer a questão, retomaremos alguns elementos apresentados nos dois primeiros capítulos desta dissertação.

Como já afirmamos, concebemos as cotas a partir de um pano de fundo que é a relação entre raça e classes, à luz da abordagem marxiana, partindo do entendimento segundo o qual é preciso ir à essência do objeto estudado, no sentido de tomá-lo para além de sua expressão fenomênica.

Nesse sentido compreendemos que as cotas representam um conjunto de ações que não têm em sua essência a problemática da emancipação política dos negros nesta sociedade. Por isso mesmo discutir as cotas pelas cotas não acrescenta grandes contribuições a esse conteúdo essencial que, por sua vez, traz à tona o problema da emancipação de todos os homens desse tipo de sociedade.

Tudo isto nos leva à necessidade de discussões em torno de ações efetivas que apontem a superação das cotas enquanto medida assistencialista para os negros, e num sentido mais amplo apontem a superação da raça enquanto parâmetro classificatório e diferencialista, e das classes sociais como um todo para a plena realização humana.

No entanto, é preciso admitir que as cotas não se propõem a tanto e que seu limite de abrangência é mínimo, mas toda e qualquer medida, a nosso ver, seja ela mínima ou ampla, precisa ser vista e concebida como mediação para a transformação social. Sendo assim, tais são as questões analisadas neste capítulo e esperamos apresentar respostas objetivas. Para tanto iniciaremos essa discussão a partir da perspectiva do trabalho enquanto fundante do ser social.

### **5.1 Limites e (im)possibilidades da emancipação política de negros na sociedade capitalista**

Antes de enfocarmos o problema da emancipação política dos negros na sociedade capitalista, precisamos equacionar uma questão pendente nos capítulos anteriores, que é o

nosso posicionamento acerca das cotas, embora acreditemos já ter dado mostras dele ao longo deste texto.

Do ponto de vista das cotas, elas surgem como uma medida compensatória que não resolve o problema da desigualdade educacional entre negros e brancos. Atingindo uma minoria de negros que entram numa disputa por vagas num vestibular, mascarando a verdadeira disputa que é por educação, as cotas não questionam a barreira de contenção consubstanciada no vestibular, nem a falsa ideia de mérito contida na natureza deste e no discurso racista. Ao contrário, as cotas reforçam o mérito ao potencializarem o vestibular e, por sua vez, reforçam a desigualdade educacional já existente.

Mesmo sendo as cotas uma medida paliativa, compensatória e reducionista, dado o alto grau de preconceito no Brasil, nem como medida paliativa alguns intelectuais as admitem; é possível haver mais tolerância em relação a programas assistencialistas, a exemplo do Programa Bolsa Família e das cotas para mulheres e deficientes físicos, do que com as cotas para negros.

No tocante ao mérito, ao longo deste trabalho tentamos demonstrar a natureza eugenista contida na relação entre cotas e vestibular e a necessidade de o movimento proceder à avaliação de seus efeitos negativos sobre a emancipação, ainda que política, dos negros. A nosso ver, não se trata de utilizar a ideia de mérito a favor ou contrariamente às cotas, pois nos dois casos os efeitos são desastrosos, mas trata-se de desvincular o mérito do contexto raça/etnia como classificação e vinculá-lo à classe e, por conseguinte à falta de oportunidades.

O mérito é, portanto, um instrumento de potencialização da relação de exploração no capitalismo, tendo pouco a dizer sobre as formas culturais de apropriação do conhecimento produzido pela humanidade.

Retomando o tema da emancipação política do negro, novamente perguntamos: As cotas representam um caminho para isso?

Nos Estados Unidos, país apontado como referência para as ações afirmativas no Brasil, quando a Carta dos direitos civis foi promulgada, no início da década de sessenta, a partir de reivindicações dos negros liderados por Malcom X e Martin Luther King, no final dessa mesma década o **Partido dos Panteras Negras Pela Auto Defesa** ainda denunciava maus-tratos aos negros e segregação racial. Silva (2001, p. 33) e Brandão (2005, p. 23), citando depoimentos de Taylor no Seminário Nacional do Multiculturalismo, apresentam o seguinte dado: “as mulheres brancas da classe média foram o grupo demográfico que mais

espaço conquistou no mercado de trabalho e no ensino superior graças à ação afirmativa”. Portanto, mesmo com o advento das cotas os negros continuam sendo desprestigiados.

Vimos até aqui que as cotas, sendo parte da política de ações afirmativas, trazem em seu bojo todo o ideário de formação de consenso entre interesses divergentes, nos moldes da chamada Terceira Via, que:

incorpora e supera a concepção de individualismo do pensamento (neo)liberal quando defende a idéia de que o indivíduo renovado seria capaz de ir além de seus limites de poder de imaginação, envolvendo um conjunto de questões, sem que isso significasse uma perda de sua capacidade de exercer seu autogoverno. Para a Terceira Via, esse indivíduo renovado seria mais inteligente, mais sensível, mais flexível e aberto às influências do mundo, dado que sua existência se realizaria em um mundo ‘globalizado’ e marcado por ‘perturbações e incertezas’. Com esse condicionamento cultural, esse indivíduo estaria mais apto do que o de tempos atrás a compartilhar valores e participar de organizações sociais presentes em seu universo e ligadas à sua identidade não-econômica (NEVES, 2005, p. 61).

Essa caracterização de indivíduo de que trata a autora assemelha-se ao que Hall (2004, p. 84 e 87) chama de “novas posições-de-identidade”, o que, segundo ele, é decorrente do mundo globalizado, que leva a um “*fortalecimento* de identidades locais ou à produção de novas identidades”. Sob os efeitos da globalização, experimentamos a descentração do “eu” e a criação de uma percepção plural de identidade.

Anterior a esse período, mas na mesma linha de raciocínio, encontramos o pensamento de Foucault (2008), ao propor uma genealogia do poder. Segundo Machado, que faz a introdução do livro daquele pensador, este último concebe a identidade como “produtor de individualidade” em que o “indivíduo é uma produção de poder e de saber”.

Ao analisar as diferenças e semelhanças entre história e genealogia em Nietzsche, Foucault faz uma abordagem da relação entre história e identidade, em oposição aos metafísicos. Ele afirma que:

a história genealógicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstina em dissipá-la; ela não pretende demarcar território único de onde nós viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam. [...] Se a genealogia coloca, por sua vez, a questão do solo que nos viu nascer, da língua que falamos ou das leis que nos regem, é para clarificar os sistemas heterogêneos que, sob a máscara de nosso eu, nos proibem toda identidade (FOUCAULT, 2008, p. 34-35).

Desse modo encontramos muitas semelhanças na concepção de indivíduo e de identidade entre o pensamento de Foucault, a ideologia da Terceira Via, os autores do multiculturalismo e o pensamento pós-moderno, quando se dá o abandono da categoria da

totalidade, voltando-se para o específico, e o conhecimento de si como sinônimo para o conhecimento do mundo, do global. Noutras palavras, a “ciência pós-moderna é uma ciência assumidamente analógica [...]. Cada uma destas analogias desvela uma ponta do mundo. A nudez total, que será sempre a de quem se vê no que vê [...]”, conforme Santos (1998, p. 44-45). Será mera coincidência?

O núcleo dessas posições se situa na proposição de uma nova ideia de indivíduo, que é autocentrado e, ao mesmo tempo, possuidor de várias identidades. Compreende também a possibilidade de exercício do poder pelo indivíduo no interior do capitalismo, uma vez que os “poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado” (idem, p. XII). Na essência desse pensamento está “uma individualidade isolada” como manifestação do “indivíduo que persegue livremente uma escolha soberana de ‘prazer’ e ‘utilidade’, de acordo com Mészáros (2002, p. 525). Sabendo que parte dos autores do multiculturalismo se inspiraram em Foucault, torna-se necessário voltar o olhar um pouco para esse movimento.

O multiculturalismo “como projeto político”, segundo Candau (2005, p. 23), é agrupado por McLaren e Banks em quatro grandes tendências: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico. O chamado “multiculturalismo humanista liberal”, descrito por Candau (2005, p. 24), por exemplo, propõe “reformas orientadas a melhorar as condições econômicas e socioculturais das populações dominadas. Para tal podem ser criados programas específicos dentro do modelo vigente”. Candau, contudo, afirma vincular-se à tendência crítica de Peter McLaren, que parte de uma noção híbrida de sujeito e da possibilidade da promoção da cidadania através da educação. A autora relaciona o multiculturalismo à sua proposta de “orientação intercultural, de inspiração francesa” (Idem, p. 30), a partir da qual é possível

favorecer processos de ‘empoderamento’: principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O ‘empoderamento’ começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem, para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O ‘empoderamento’ tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil (Ibidem, p. 35).

O empoderamento do indivíduo como potência interior a cada pessoa e as propostas anteriores têm em comum a elevação do indivíduo à categoria de ator social, responsável por mudanças nos marcos dessa sociedade. Mas isso não ocorre sem contradições; mesmo entre esses autores há divergências quanto ao impacto para negros, mulheres e minorias étnicas nas condições flexíveis de acumulação de riquezas.

Harvey, em **Condição Pós-moderna** (1992, p. 145), explica que embora

seja verdade que a queda da importância do poder sindical reduziu o singular poder dos trabalhadores brancos do sexo masculino nos mercados do setor monopolista, não é verdade que os excluídos desses mercados de trabalho – negros, mulheres, minorias étnicas de todo tipo –, tenham adquirido uma súbita paridade (exceto no sentido de que muitos operários homens e brancos tradicionalmente privilegiados foram marginalizados, unindo-se aos excluídos). Mesmo que algumas mulheres e algumas minorias tenham tido acesso a posições mais privilegiadas, as novas condições de mercado de trabalho de maneira geral reacentuaram a vulnerabilidade dos grupos desprivilegiados.

Nessa perspectiva convém analisar se existem de fato essas possibilidades de exercício de cidadania nessa sociedade, ou noutras palavras, como expõe Neves (2005, p. 62), se há essa “capacidade suprema de se autogovernar [...] independentemente das condições concretas que o envolvam”, apregoada pela Terceira Via.

Nesse sentido, quando relembramos a discussão inicial sobre a emancipação política e nos reportamos a Marx a esse respeito, acreditamos que:

Quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, quanto mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto no atual ordenamento da sociedade, do qual é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e a compreender-lhes o princípio geral. O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política (MARX, 1844, p. 8).

Verificamos que os limites da emancipação política não são transpostos pelas propostas seja do governo, do multiculturalismo ou da chamada pós-modernidade, o que confirma as palavras de Marx: quanto mais político é um país, mais cego aos apelos sociais e circunscritos, aos limites da política.

Nesse contexto situam-se todas as propostas governamentais de tipo afirmativo, a exemplo das cotas em toda a sua amplitude, seja para a universidade, seja para o mercado de trabalho, pois, como vimos em Harvey e Siss, a despeito das ações afirmativas, não apenas não ocorreu a equiparação de negros e brancos, como o nível de empobrecimento

das minorias aumentou. Na verdade, ocorreu uma tendência ao nivelamento por baixo entre os grupos desprivilegiados e os grupos considerados “privilegiados”.

No contexto da crítica aos limites da ação política, Mészáros, citando Marx, evidencia que a “concepção de política mais antiga de Marx foi articulada na forma de uma tripla negação, visando colocar em perspectiva as potencialidades e limitações do modo de ação político” (MÉSZÁROS, 2002, p. 563). Portanto, para Marx havia limites inclusive na política francesa mais avançada, que se mostrava “desesperadamente inadequada para o imperativo de uma transformação social radical, sob as condições de um antagonismo social crescente” (Idem).

Percebemos, assim, a impossibilidade da emancipação, mesmo que política, dos negros através das ações afirmativas em particular, ou de qualquer programa paliativo que tem no Estado burguês seu ancoradouro. Ou ainda, nas palavras de Marx, “até os políticos radicais e revolucionários já não procuram o fundamento do mal na *essência do Estado*, mas numa determinada *forma de Estado*” (Ibidem, p.565, grifos do autor).

Desse modo constata-se, através das palavras de Marx, que as propostas de emancipação, ou melhor dizendo, de “cidadania plena”, conforme vimos, se situam no interior do Estado, tendo como consequência o fortalecimento de sua essência política, propondo no máximo uma nova forma de Estado, mas nunca o fim do Estado. O “intelecto político” só consegue pensar nos limites da política. Situam-se nessa perspectiva toda proposição de mudança social que não consegue enxergar no Estado e na política a essência das mazelas sociais, e terminam por propor apenas um outro tipo possível de Estado como solução para esses mesmos males.

Concluimos pela impossibilidade de qualquer tipo de emancipação dos negros pela via política, uma vez que esta via se põe em oposição à ‘transformação social radical’, perpetuando as desigualdades sociais que dão sustentação à discriminação dos negros nessa sociedade, o que não significa a impossibilidade de organização política como forma de luta dos negros pelo fim da opressão. O grande divisor de águas nesse debate é a percepção dos resultados que se quer alcançar, noutras palavras, tem que ver com o objetivo final posto para as ações de luta social do movimento negro em particular e dos diversos movimentos em geral.

Assim, qual seria o caminho para a emancipação humana? No próximo tópico discutiremos essa questão que fundamenta nossa proposta central: para além das classes e da raça.

## 5.2 O caminho para a emancipação humana

Neste capítulo final, para tentar responder aos questionamentos realizados ao longo deste trabalho precisaremos nos reportar aos fundamentos que têm inspirado boa parte da intelectualidade na sociedade atual. Segundo Lins (2000, p. 71), Platão, Comenius e Rousseau comungam da ideia de uma sociedade formada por um “conjunto isolado de indivíduos, com necessidades que não são determinadas historicamente”. A partir desse postulado, embora com algumas diferenças, esses pensadores idealizaram um projeto de humanidade enquanto

comunidade na qual todos os homens possam trabalhar, de forma que troquem entre si os seus produtos; eliminando o que é mais necessário nesta sociedade, que é a desigualdade entre os homens, a injustiça, e a existência do escravo e do senhor. Da mesma forma, Comenius acredita que possa negar a violência que se encontra na sociedade, através de um método de educação que possa tratar todos os homens igualmente, eliminando assim as classes sociais. Rousseau segue a mesma trilha de Platão e Comenius, ao negar as condições sociais que retiram os instrumentos de trabalho das mãos do artesão e do camponês [...] e propõe um contrato social para que se possa estabelecer a igualdade (Idem, p. 71-72).

Um projeto ideal de sociedade que negligenciava as relações sociais em seu interior, sobretudo as relações de trabalho e produção material da existência. Para Mészáros (2002, p. 525), trata-se de “manifestações ideais de indivíduos que perseguem livremente sua escolha soberana”. Escolha soberana e individual, como idealizaram.

Sobre o poder, em Machado (2008, p. XIX), a genealogia nos diz que ele é “produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber”. Ou nas palavras do próprio Foucault: o “poder, longe de impedir o saber, o produz [...] passa através do indivíduo que ele constituiu” (2008, p. 182-184). Foucault chega a essa conclusão após fazer a crítica contundente de superação da definição do poder enquanto relação contratual e do poder como definição marxista.

O indivíduo figura como constituído e atravessado pelo poder. Esse indivíduo, que é uma produção de poder e de saber, é também agente de transformação do Estado capitalista? Antes de tudo convém diferenciar o sujeito “socioindividual” ou indivíduo social de Marx, da “individualidade isolada”<sup>16</sup> do liberalismo, conforme vemos em

---

<sup>16</sup> Para Marx, nos Grundrisse, não existe indivíduo isolado. Mesmo um ermitão só pode se dizer ermitão por opção, por ter no conjunto das relações sociais a possibilidade de optar pelo ‘isolamento’.

Mészáros (2002, p. 525). O que implica compreender, segundo Mészáros (2002, p. 1024), que “a necessidade de abolir o Estado surge porque os indivíduos não podem ‘se impor como indivíduos’ e não simplesmente porque uma classe é dominada pela outra”. Ou nas palavras de Marx:

Os proletários, caso venham a se impor como *indivíduos*, terão que abolir a condição de existência que tem prevalecido até o momento (que tem sido, ademais, a das sociedades conhecidas, especificamente, o *trabalho*. Assim, eles se encontram diretamente opostos à forma na qual, até hoje, os *indivíduos*, nos quais consiste a sociedade, se deram *expressão coletiva*, isto é, o Estado. Portanto, *para que se imponham como indivíduos*, eles devem pôr abaixo o Estado (MARX, apud MÉSZÁROS, 2002, p. 1024).

Mészáros faz essa citação para tratar da relação indivíduo e classe em Marx e mais especificamente sobre os processos pós-revolucionários nos quais se instalam ditaduras do proletariado, que são ditaduras também sobre o proletariado. Mas a explicação dada pelo autor é oportuna para o que estamos discutindo, sobretudo quando ele afirma que o problema costuma ser transferido “idealisticamente do plano das contradições objetivas para o da psicologia individual”. Apesar de ser outro contexto, isso nos interessa por fornecer uma chave de entendimento sobre a perspectiva da individualidade isolada. Ou seja, recai sobre o indivíduo, tomado de forma isolada, pela responsabilidade da transformação. As determinações objetivas, contradições e relação com as subjetividades são, no mínimo, negligenciadas.

Toda essa abordagem até aqui nos importa por entendermos que o caminho para a emancipação não passa pela perspectiva da individualidade isolada.

A emancipação humana seria alcançada por meio da educação? Por uma educação voltada para a “cidadania plena”, como propõe o multiculturalismo, pautado no que Marshall (1965) conceitua como “cidadãos completos”?, como vemos em Siss (2003, p.15):

A clássica matriz marshalliana de cidadania conceitua o cidadão como sendo o titular dos direitos civis, políticos e sociais. Para Marshall (1950), os direitos civis dizem respeito à liberdade individual [...]. Os direitos políticos, para esse autor, conferem uma organização política à sociedade civil e dizem respeito à participação do cidadão nos destinos da sociedade [...]. Os direitos sociais, para o mesmo autor, fundam-se na idéia de justiça social e objetivam permitir às sociedades politicamente organizadas a redução dos elevados índices de desigualdades (SISS, 2003, p. 19-20).

A esse respeito, Del Roio, no prefácio ao livro de Tonet (2005, p. 14), indaga “se todos os homens, no entanto, se virem dotados de direitos civis, políticos e sociais, não

estariamos a um passo de romper com a desigualdade e a injustiça própria da ordem do capital?”. A essa indagação o multiculturalismo e todos os que analisam a questão pelo viés da individualidade isolada respondem que sim. O intelecto político predominante nessa visão não enxerga outra saída a não ser a saída política, centrada no indivíduo.

Esse viés parte da compreensão de que, sendo os homens iguais e livres por natureza, o que os faz ter interesses divergentes advém da busca de realização pessoal e de uma natureza humana essencialmente mesquinha. Para Tonet (2005, p. 81), a vida em sociedade seria a forma de impor limites a essa liberdade natural, e o Estado, como algo externo a essa natureza, seria o ente capaz de garantir o equilíbrio.

Nesse contexto, segundo Marx em **Questão Judaica**, os chamados direitos humanos não ultrapassam o egoísmo do homem enquanto indivíduo e membro da sociedade burguesa voltado para si mesmo. E Tonet (2005, p. 120) adverte que o “cidadão não é o homem integral [...] porque o momento egoísta, autocentrado, do homem, continuamente produzido na sociedade civil, não deixou de existir”. A sociedade civil é entendida enquanto conjunto das relações econômicas e organização das relações de produção que reproduz, nas relações sociais, as contradições de classe e os interesses da classe dominante. Portanto, as desigualdades sociais estão na base das relações econômicas.

Embora a emancipação política em Marx (2002, p. 24) seja a “forma final desta emancipação *dentro* da ordem mundana até agora existente”, ela não se constitui em emancipação humana. A emancipação política não elimina os antagonismos sociais, ao contrário, potencializa-os, e nisso reside seus limites.

Sobre a questão judaica, Marx afirmava o direito judeu à emancipação política na “emancipação do Estado [...] (da) religião como um todo”, ao mesmo tempo que alertava sobre seus efeitos limitados e a impossibilidade de emancipação real dos homens ao não emancipá-los do próprio Estado. “Os limites da emancipação política aparecem imediatamente no fato [...] de o Estado conseguir ser um *Estado livre* sem que o homem seja um *homem livre*” (Idem, p. 20, grifos do autor).

Para Tonet (2005, p.191), a questão decisiva é o “fato de que indivíduo e gênero são dois momentos, de igual estatuto ontológico, que compõem o todo unitário que é o ser social”. Desse modo, qualquer perspectiva de emancipação deve necessariamente partir dessa premissa, que consiste em ir além da percepção da individualidade isolada. Com base nessa constatação, qual seria o caminho para a emancipação humana?

Segundo Marx, parafraseado por Mészáros e Tonet, só a erradicação do trabalho alienado na sua forma de trabalho assalariado e das relações de venda e troca da força de trabalho poderiam levar à plena liberdade humana, na qual a livre associação com base no trabalho associado é a sua expressão material. Isso só é possível com o fim das classes sociais e de toda forma de racialização como ação discriminatória.

Concluimos que só a erradicação da divisão de classes e das formas de opressão dos indivíduos é que torna possível libertar o indivíduo e o gênero humano das mazelas sociais. Porém, não se trata de libertar os indivíduos dessa forma de Estado para substituir por outra dita mais democrática, como pretendem os que partem da oposição entre indivíduo e gênero humano, mas da erradicação de todo o Estado e de forma de poder político regulador da sociedade exterior aos sujeitos.

Essa conclusão não elimina, porém, a luta política dos negros nesta sociedade pelo fim do racismo e de todo tipo de discriminação. É preciso distinguir luta política com alma social, de luta política com alma política, categorias formuladas por Marx no texto **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”. De um prussiano**, nesse sentido, é o objetivo final, posto à luta que confere, ou não, seu caráter social.

## CONCLUSÃO

Desde o início deste trabalho, ao expormos que trataríamos das cotas nas universidades à luz da emancipação plena dos homens, tentamos estabelecer as bases da emancipação política, seus limites e diferenças em relação à emancipação humana.

Operando com a relação entre trabalho e educação, classes e raça, nos detivemos sobre categorias que têm sido tratadas de modo isolado, ora em oposição à classe, ora em oposição à raça, buscando estabelecer os nexos necessários ao entendimento e enfrentamento para um debate qualificado.

Ao longo da investigação nos debruçamos sobre questões polêmicas no âmbito desse debate, a saber: racismo, mérito e cidadania. Fundamentando-nos na concepção teórica de Marx para a apreensão da realidade observada por meio do estudo de campo e teórico, percebemos que o discurso sobre o mérito se encontra permeado pelo racismo e em relação à cidadania, é visível o predomínio de uma visão reducionista e idealista. A pesquisa centrada naqueles autores por nós selecionados, dedicados ao estudo da temática evidenciou a ausência, nas análises, da articulação entre classes e raça.

Revelou ainda a utilização, às vezes velada e indistinta, do mérito enquanto categoria, sem a sua vinculação com as relações de exploração do homem pelo homem. Mesmo Arcary, o autor estudado, que menciona as limitações dos argumentos meritocráticos desta sociedade, entra em contradição ao reforçar o vestibular por meio das cotas, quando as defende como política de reparação, para negros, pardos e índios.

Essas constatações foram se evidenciando no processo da investigação a partir da revisão da literatura, através do estudo bibliográfico, bem como por meio de análise documental e das entrevistas. Consideramos que o estudo rigoroso sobre a classe é insuficiente sem o aprofundamento das particularidades que a compõem, a exemplo da raça.

É necessário esclarecer que não foi possível, dentro dos limites de nossa investigação, tratar da questão da raça em toda a sua amplitude, o que nos levou a fazer um recorte étnico que resultou na análise apenas da condição do negro no Brasil. Mas essa focalização, por outro lado, nos ajudou a comprovar as hipóteses levantadas no início de nossa investigação: a dicotomia presente nas análises sobre classes e raça tem levado ao acirramento do racismo, bem como à defesa de propostas no âmbito da emancipação

política, que não resolvem a questão da discriminação étnico-racial em particular, como ainda contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais no geral, passando por questões de gênero, entre outras.

Nossa conclusão se justifica a partir do debate proposto em cada capítulo com foco para o objeto estudado. Por exemplo, ao tratarmos da relação emancipação política e emancipação humana, no primeiro capítulo, o fizemos na intenção de lançar as bases fundamentais da natureza do discurso sobre as cotas sociorraciais, e dele extraímos a compreensão de que as lutas em defesa do negro em geral e as lutas por ações afirmativas para os negros em particular têm sido lutas muito particulares e que se pautam dentro da esfera política, geralmente sem relação com o universo social em que vivem os negros e o conjunto da humanidade, daí serem lutas com um raio de ação muito limitado, do ponto de vista do confronto com o capital para a transformação social.

Nessa perspectiva, no segundo capítulo procuramos adentrar na singularidade do debate a partir das categorias estudadas, estabelecendo articulação com o capítulo anterior, compreendendo que toda questão singular deve ser analisada a partir de sua totalidade. Desse modo, ao explicitarmos o que vem a ser raça e classe, direcionando a exposição para a defesa da utilização do termo raça no singular e de classe no plural, o fizemos tomando por referência a particularidade da sociedade capitalista em sua fase atual, ou seja, a exploração do homem pelo homem, potencializada nas relações de opressão por gênero e etnia, entre outras. Nosso objeto aparece em todo o capítulo através do estudo do racismo e da opressão feminina presente no país levando-nos a concluir que a percepção da individualidade humana pelos sujeitos surge atravessada pela condição de classe e mascarada por mitos e fetiches, a exemplo do mito da democracia racial.

No terceiro capítulo buscamos situar o problema observado no capítulo anterior. Ao tratarmos da influência do liberalismo nos discursos sobre o negro no país, procuramos detalhar como isso se objetiva por meio das ações afirmativas, revelando a filiação político-ideológica desse conjunto de medidas e suas limitações, justificando nosso posicionamento contrário às cotas.

A particularidade do nosso objeto: cotas sociorraciais na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, foi a discussão central do quarto capítulo e, por sua vez, situa o debate atual sobre o tema, reforçando o nosso posicionamento que no quinto e último capítulo se pautou na rejeição às cotas como espelho para a rejeição a toda luta política com alma política, ou seja, que não questiona o papel do Estado e projeta como objetivo máximo apenas a

instauração de uma outra forma democrática de Estado, como se toda a problemática da exploração do homem pelo homem na produção da riqueza, e sua distribuição desigual, pudesse ser resolvida simplesmente no âmbito político.

A tese central desta dissertação parte da necessidade de superação de todo tipo de opressão, sobretudo a opressão étnica, e de todo tipo de exploração, o que só é possível com o fim das classes.

As entrevistas realizadas, embora não atendam ao número mínimo da amostragem desejada, contribuíram para revelar a forma como a política de cotas é imprecisa e limitada, não alcançando o conjunto de estudantes negros e não problematizando com os estudantes inseridos as questões sociais por trás do racismo, do mérito e da ideia de cidadania a ser alcançada pela inclusão na universidade e difundida no meio educacional muitas vezes como patamar último da luta social.

Concluimos, desse modo, que só a luta social que se põe como mediação para a emancipação humana, partindo da relação indivíduo e gênero humano como parte integrante – não excludente –, do todo social e que se coloca para além das classes e da raça, pode verdadeiramente levar à plena emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. Lutas sociais, desigualdade social e discriminação racial, *in* Crítica marxista. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

ARAÚJO, Raquel Dias; NETO, Manoel Fernandes de Sousa. Movimento estudantil e universidade pública em meio às contradições capital/ trabalho, In: Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EDUECE; IMO, 2007.

ARCARY, Valério. Por quê as cotas são uma proposta mais igualitarista que a equidade meritocrática, In: Crítica marxista. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

ARISTÓTELES. A política. São Paulo: Ícone, 2007.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça?. São Paulo: *Cad. CEDES*, vol.34, n. 121, 2004, pp. 23.

BERTOLDO, Edna. Educação: um processo sócio-histórico de objetivação/apropriação. Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação da UFAL. Maceió, ano 13, n. 22, jun. 2005, p. 73-90.

\_\_\_\_\_, Educação, inclusão social e a crítica marxista, in: Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EdUECE;IMO, 2007.

BRANDÃO, André Augusto (org.) Avaliando as experiências e reforçando o caminho das ações afirmativas, In: Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho? Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CANDAU, V. M. (org.). Cultura(s) e educação entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_, Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

CASHMORE, E. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Summus, 2000.

CASTELLS, Manuel. A outra face da terra: movimentos sociais contra a nova ordem global e o verdejar do ser: o movimento ambientalista. In: **A era da informação: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Crítica Semanal da Economia. Quem come menos paga mais. ANO XXII nº 934 3ª semana de julho 2008.

DIWAN, Pietra. Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

DUARTE, Newton. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1993. (p. 64-69; p. 99-122).

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do estado. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1981.

FÁVERO, Osmar. (org.) Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. Cad. CEDES v. 25 n. 67 Campinas set/dez. 2005.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder, 25ª Ed. Rio de Janeiro: Grall, 2008.

FREITAS, Décio. A revolução dos Malês. Porto Alegre: Ed. Movimento. 1985.

FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala. 23ª ed. Rio de Janeiro: Olympio Editora, 1984.

GUIMARÃES, Antônio. S. Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. São Paulo: Cad. CEDES, n. 118, 2003, pp. 20.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação, nº 15. 2005.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/index>

<http://www.palmares.gov.br>

<Http://www.ufal.gov.br>

IANNI, Otávio. Raças e classes sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LEAKEY, Richard. A origem da espécie humana. Rio de Janeiro: ROCCO, 1995.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. Introdução à filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LESSA, Sérgio. A ontologia de Lukács. Série Didática nº 2, Maceió: EDUFAL, 1996.

\_\_\_\_\_, As cotas e o renascimento do racismo, In: Crítica marxista. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Tradução de Manuel Dias Durte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. (p. 259-284).

LINS, Ana Maria Moura. A ciência dos homens x educação. Maceió: EDUFAL, 2000.

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo. Coleção os Pensadores, trad. A. Aiex e J. Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LOPES, Alice. R. Conhecimento escolar: ciências e cotidiano. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

MAESTRI, Mário. Raça, classe e política no Brasil, In: Crítica marxista. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. (org.) Raça, Ciência e Sociedade. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

MARTINS, Heloisa. T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. São Paulo: Educação e Pesquisa, n. 2, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MARX, Karl. A questão judaica 1843. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2001.

\_\_\_\_\_, Glosas críticas marginais ao artigo “o rei da prússia e a reforma social”. De um prussiano. 1844 [Marxist Internet Archive](#). 2004.

\_\_\_\_\_, Manuscritos econômico-filosóficos. 1844. São Paulo: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_, Manifesto do partido comunista. 1848. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2001.

MELO, Adriana Almeida Sales de. A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MELTZER. M. História ilustrada da escravidão. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MÈSZÀROS, István. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. São Paulo: *Cad. CEDES* n. 117, 2002, pp. 18.

NABUCO, J. A escravidão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

NETTO, Iosé Paulo; BRAZ, Marcelo. Economia política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, L. M. W. (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

QUEIROZ, D. M. Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior. Brasília: Liber Livro, 2004.

RIBEIRO, Maria L. Santos. História da educação Brasileira. Campinas: Autores Associados, 1993.

RODOLSKY, Roman. Observações de Marx sobre o desenvolvimento da individualidade humana no capitalismo. In: ROSDOLSKY, Roman. *Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx*. Tradução César Benjamim. Rio de Janeiro: EDUERJE: Contraponto, 2001, p. 345-361.

RODRIGUES, Raimundo Nina. 1862 - 1906. Os africanos no Brasil. 5ª ed. São Paulo: Editora Nacional. 1977.

SANTANA, Moisés de M.; TAVARES, Maria. das Graças. M. Um olhar histórico avaliativo sobre o Programa de Ações Afirmativas da UFAL, In: Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SANTOS, Boaentura. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, setembro de 1995.

\_\_\_\_\_, Para um novo senso comum: o direito e a política na transição paradigmática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_, Um discurso sobre as ciências. 10 ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1998.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. A invenção do “ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, J. Rufino. dos. O que é racismo. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHERER-WARREN, Iilse. Redes de movimentos sociais. São Paulo: Loyola, 1993.

SCHWAREZ, L. M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

SEYFERTH, G. Construindo a nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização. *In* Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SILVA, Nelson F. I. Consciência negra em cartaz. Brasília: EDUNB, 2001.

SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, V. R. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. *In*: Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

SILVÉRIO, Valter. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. São Paulo: *Cad. CEDES* n. 117, 2002.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Niterói: PENESB. 2003.

STRAUSS, Claude Levi. Raça e história. Lisboa: Editorial Presença, 1952.

TEIXEIRA, M. de P. Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TONET, Ivo. A propósito de “Glosas Críticas. Mímeo.

\_\_\_\_\_, Sobre o socialismo. Curitiba: HD Livros, 2002.

\_\_\_\_\_, Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TORRANO, J. (trad.). Hesíodo: Os trabalhos e os dias. 5ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1991.

## ANEXOS

## ANEXO - A

**Lista dos alunos cotistas fornecida pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros –  
NEAB**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS  
*Relação de Alunos por Cota*

Curso	<b>ADMINISTRAÇÃO - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADRIANE GOMES LIMA	2006
	02 - ALLAN DAVID SEARA PEREIRA ALVES	2006
	03 - ANA LARISSA DE MENDONÇA	2006
	04 - ANA PATRÍCIA GOUVEIA LOPES	2006
	05 - ANA PAULA SILVA ARAUJO	2006
	06 - ARIANA DOS SANTOS GONÇALVES	2006
	07 - DANIELE DOS SANTOS FERREIRA	2006
	08 - DENISON OLIVEIRA DA SILVA	2006
	09 - DOUGLAS MENDES DOS SANTOS	2006
	10 - ELIZABETH CONDE ARNAIZ	2006
	11 - EUCLIDES PAIXÃO DOS SANTOS NETO	2006
	12 - FABÍOLA PEREIRA DA SILVA	2006
	13 - ITALO MONTEIRO DA SILVA	2006
	14 - JOÃO FELIPE SATURNINO DE FIGUEIREDO	2006
	15 - PRISCILA MARIA SILVA SÁ	2006
	16 - SYNARA BATINGA DA SILVA CANDIDO	2006
Curso	<b>ADMINISTRACAO - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADEILTO FERREIRA DE LIMA	2005
	02 - EDILTON MANOEL DA SILVA	2005
	03 - GLAUCIA COSTA DE MORAES	2004
	04 - JANEIDE DE GOES SILVA	2004
	05 - JOAQUIM ADOLFO SILVA DE CARVALHO	2005
	06 - JOSEMIR LOPES DE OLIVEIRA	2004
	07 - JOSINALDO LUIS DO NASCIMENTO JUNIOR	2005
	08 - KÉZIA FREITAS FERREIRA	2005
	09 - RANILSON DOS SANTOS PINTO	2004
	10 - ROSINEIDE DA SILVA	2004
	11 - SIMONE DA SILVA OLIVEIRA	2005
	12 - THAÍSA PAULO TORRES	2004
	13 - VALDICEIA PAIXÃO FERREIRA	2005
	14 - VANESSA KÉSSIA DA SILVA TEIXEIRA DE MOURA	2005
Curso	<b>ADMINISTRAÇÃO - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALEXIS DAVIDSON MACIEL DE BARROS	2006
	02 - ANDREA VANESSA LYRA MOURA	2006
	03 - ARYANNA REGINA DA SILVA	2006
	04 - JOSÉ BENILDO MIRANDA DA SILVA	2006
	05 - MÔNICA DOS SANTOS VERÍSSIMO	2006
	06 - SILVÂNIO GAUDENCIO DA SILVA	2006
	07 - VANIRLAN DA SILVA SANTOS	2006
	08 - VICTOR DA FONSECA DORES	2006
Curso	<b>ADMINISTRACAO DE EMPRESAS</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADEMIR SANTOS DA SILVA	2004
	02 - ANA PAULA DOS SANTOS	2004

03 - ELISSANDRA ARAÚJO COUTINHO	2004
04 - ELTON CARLOS DOS SANTOS	2005
05 - HENRIQUE DOS SANTOS LINS	2004
06 - JAIR DE ARAÚJO BENTO	2005
07 - JENEFER SANTOS DE ALBUQUERQUE	2005
08 - JONATHAN JORGE CORREIA DA SILVA	2005
09 - LEILA ARAÚJO BARBOSA COSTA	2005
10 - LEOVÍDIO PEREIRA CALHEIROS JÚNIOR	2005
11 - MARCONDE LAMENHA LINS	2005
12 - PAULO VICTOR DE FREITAS BARBOSA	2005

quarta-feira, 11 de abril de 2007

Página 1 de 20

Curso **ADMINISTRACAO DE EMPRESAS**

Aluno	PSS
01 - RICARDO LUÍS ALVES DE OLIVEIRA RIBEIRO	2005
02 - ROSANA DA SILVA	2005
03 - RUANITO MEDEIROS MELO	2005
04 - VALDEMIR FERREIRA ROCHA	2005

Curso **AGRONOMIA**

Aluno	PSS
01 - ALESANDRA SANTOS DA SILVA	2005
02 - ALTAMIRA BRABO MEDEIROS	2004
03 - ARNALDO NERI DOS SANTOS	2005
04 - CELIA JACO DOS SANTOS	2005
05 - EDILAINE ALVES DE MELO	2005
06 - GERALDO BRUNO MARQUES DOS SANTOS SILVA	2004
07 - GIVALDO DANTAS SAMPAIO NETO	2005
08 - JANE CLÉA GOMES MOREIRA	2005
09 - JOSÉ ILTON DA SILVA	2004
10 - JOSE MARCELO DOS SANTOS	2005
11 - JÚLIO CÉSAR DOS SANTOS SILVA	2004
12 - KARYNE MICHELLY LIMA DE ARAUJO	2005
13 - LUCIANA DE OMENA GUSMÃO	2005
14 - LUIZ CARLOS SANTOS SILVA	2004
15 - LUIZ SERGIO COSTA DUARTE FILHO	2004
16 - MARCOS BRITO SILVA	2005
17 - REGINALDO JOSE DOS SANTOS	2005
18 - RENAN ROBERTO DIONIZIO FRUTUOSO	2005
19 - RONALD PEIXOTO DOS SANTOS JUNIOR	2004
20 - TAMIRES LOPES DOS SANTOS	2005
21 - VANESSA DE SOUZA FRANÇA	2005

Curso **AGRONOMIA - DIURNO**

Aluno	PSS
01 - AÉCIO FERREIRA DOS SANTOS	2006
02 - ALEX SANTOS DE DEUS	2006
03 - BRUNO FRANÇA DA TRINDADE LESSA	2006
04 - DJILSON SILVESTRE DOS SANTOS	2006
05 - ELIZABETE CRISTINA DA CONCEIÇÃO	2006
06 - ELLEN REBECCA LOPES DE OLIVEIRA	2006
07 - EVILÁSIO DA SILVA ROCHA	2006
08 - LEONARDO DA SILVA	2006
09 - MANACÉS FANINE DA SILVA	2006
10 - MARCELY LAIS YLIRAM DA SILVA	2006
11 - MARCOS ANTONIO DOS SANTOS	2006
12 - MARIA INAJAL RODRIGUES DA SILVA DAS NEVES	2006
13 - MARYLIA GABRIELLA SILVA COSTA	2006
14 - NAYANE MICHELLE BEZERRA DOS SANTOS	2006
15 - OTÁVIO COUTO SALGADO	2006

Curso **ARQUITETURA E URBANISMO**

Aluno	PSS
01 - EDLER OLIVEIRA SANTOS	2005
02 - YASMIN TELES SILVA	2005

Curso **ARQUITETURA E URBANISMO - DIURNO**

Aluno	PSS
01 - ADONYS SILVA DE HOLANDA	2006
02 - ELINE MONTEIRO DE BRITO	2006
03 - JOSEVALDO MONTE DE SOUZA	2006
04 - LAÍS CAVALCANTI MESQUITA ALBUQUERQUE	2006

	05 - MARCEL SANTOS MATEUS	2006
	06 - MARIANA SANTOS DELFINO	2006
Curso	<b>ARTES CENICAS - LICENCIATURA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADRIANO CESAR SANTOS DE ALBUQUERQUE	2004
	02 - ANDRE CORSINO DE OLIVEIRA JUNIOR	2004
	03 - CARLOS ALBERTO MACEDO DA SILVA	2005
quarta-feira, 11 de abril de 2007		Página 2 de 20
Curso	<b>ARTES CENICAS - LICENCIATURA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CAROLINE CARVALHO DA SILVA	2004
	02 - CLAUDEMIR DOS SANTOS	2004
	03 - JANAINA MICHELLE SILVA MEDEIROS	2004
	04 - LIDIANE GALDINO DE LIMA	2005
	05 - LUCIANO FIRMINO DOS SANTOS	2005
	06 - MIGUEL DA CONCEIÇÃO	2005
	07 - ROSALIA RODRIGUES CAIANO	2004
	08 - ROSANA GOMES DA SILVA	2005
	09 - TALYTA KELLY DELMIRO PEREIRA LIMA	2004
	10 - VIVIANE FERREIRA SOARES	2005
	11 - WEDJA SENA VILELA	2004
Curso	<b>BIBLIOTECONOMIA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ARIANA GAMA DE OLIVEIRA	2005
	02 - ELIANE MARIA CAVALCANTE DA SILVA	2005
	03 - LUCIENE JOVENTINO DOS SANTOS	2004
	04 - MÁRCIA DONILA GABRIEL SOARES	2004
	05 - MARCIO ADRIANO COSTA DOS SANTOS	2005
	06 - MARTHA TAYSE DAS CHAGAS SILVA	2005
Curso	<b>BIBLIOTECONOMIA - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - DAVID SANTOS DE LIMA	2006
	02 - JOSÉ VANDERLAN DOS SANTOS	2006
	03 - MÁRCIA ROBERTA EMIDIO SANTOS	2006
	04 - MICHELINE MARIA DA SILVA	2006
	05 - ROSENILDA BATISTA ALVES	2006
	06 - SILVANA FERREIRA FREIRE	2006
Curso	<b>BIOLOGIA BACHARELADO - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADRIANNE MOTA DE ALCÂNTARA	2006
	02 - ALINNE SCHRISTINA DA SILVA	2006
	03 - ELAINE CRISTINA E SILVA	2006
	04 - JEFFERSON ALAIN DA COSTA FERREIRA	2006
	05 - KALLYANA KAMILA ALVES BUGARIN	2006
	06 - MAURÍCIO GOMES NUNES	2006
	07 - MICHELLE MARTINS DA SILVA	2006
Curso	<b>BIOLOGIA LICENCIATURA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CLEÓPATRA LINS DE LIMA	2006
	02 - JOSÉ RAFAEL ALVES COSTA	2006
Curso	<b>BIOLOGIA LICENCIATURA - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADALBERTO ALBUQUERQUE CALHEIROS	2006
	02 - ANNY CECÍLIA CONCEIÇÃO MONTEIRO NASCIMENTO	2006
	03 - JOSE GIVANILDO DOS SANTOS	2006
	04 - MARIA CRISLANE DOS SANTOS SILVA	2006
	05 - ROSECLER SILVA DOS SANTOS	2006
Curso	<b>CIENCIA DA COMPUTACAO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - AMSTERDAM CAVALCANTI DE BARROS FILHO	2004
	02 - ANDERSON FELLIPE ROCHA DAS NEVES	2004
	03 - BALTAZAR TAVARES VANDERLEI	2005
	04 - DIOGO DUTRA ALBUQUERQUE	2004

05 - ELIZIANE FREITAS DE OLIVEIRA	2005
06 - ERICKSEN VICTOR PALMER LINS MORAES	2005
07 - FABIANO DOS SANTOS	2004
08 - FABIANO RIBEIRO BARBOSA	2005
09 - GABRIEL RICARDO DE OLIVEIRA VALE	2005
10 - JACKSON ALVES TORRES	2005
11 - PAULO RICARDO INACIO DA SILVA	2005

quarta-feira, 11 de abril de 2007

Página 3 de 20

Curso	<b>CIENCIA DA COMPUTACAO</b>	
	Aluno	PSS
	01 -PEDRO BISPO DA SILVA SANTOS	2005
	02 - RAFAEL FERNANDES PUGLIESE DE MORAIS	2005
	03 - SÁVIO RÔNEY DA SILVA SOARES	2005
	04 - WENDELL SILVA SOARES	2004
Curso	<b>CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - DOLFO BRUNNO BARBOSA AVELINO	2006
	02 - ANDERSON BRAYNER RANGEL LINS	2006
	03 - DAVID HENRIQUE DE SOUZA LIMA	2006
	04 - MANOELLE RAMALHO DA SILVA	2006
	05 - HENRIQUE DOS SANTOS GOMES	2006
	06 - JUSCYLLAN SANTANA QUEIROZ	2006
	07 - MARCO ANTONIO DE ALBUQUERQUE SILVA	2006
	08 - RIAN GABRIEL SANTOS PINHEIRO	2006
	09 - ROSELY NAKAHARA DE OLIVEIRA	2006
	10 - TIAGO MOREIRA DA SILVA	2006
	11 - WALKER ARAÚJO ATAIDE	2006
	12 - WESLEY DE OLIVEIRA CAVALCANTE	2006
Curso	<b>CIENCIAS BIOLOGICAS LICENC</b>	
	Aluno	PSS
	01 - JOSE JONATHAS PEREIRA RODRIGUES DE LIRA	2005
	02 - JULIANA DOS SANTOS SEVERIANO	2005
	03 - JULLIANY CORREIA DE OLIVEIRA	2005
	04 - MAICO REGES SILVA	2005
	05 - MARIA JOSÉ MONTEIRO DOS SANTOS	2004
	06 - POLYANA GEYSA DA SILVA CAVALCANTE	2005
Curso	<b>CIENCIAS BIOLOGICAS NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - JANE KELLY ILÁRIO DE ARAÚJO	2004
	02 - NUBIA LIMA DOS SANTOS	2005
	03 - PEDRO ADRIANO VIEIRA SANTOS	2004
	04 - SERGIO DE AMORIM GUEDES	2004
	05 - UYANA DOS SANTOS BESERRA	2004
	06 - VALDENICE DA SILVA	2005
	07 - WESLA NEVES DA SILVA	2004
Curso	<b>CIENCIAS CONTABEIS</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANNE MENDONÇA FERNANDES DA SILVA	2005
	02 - DANIELE CRISTINA LIMEIRA DE OLIVEIRA	2005
	03 - JOSE ROBERTO DE VASCONCELOS	2005
	04 - RAFAEL BARROS FERREIRA	2005
	05 - ROSELANE DE SOUSA NOVAIS	2005
Curso	<b>CIÊNCIAS CONTÁBEIS - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - DEYSE PATRICIA ARAUJO	2006
	02 - FERNANDO ANTONIO LUIZ DOS SANTOS	2006
	03 - ISABELA GOMES AGRA	2006
	04 - LAÍS EMANOELLE DE GUSMÃO FEIJÓ	2006
	05 - LAÍS GAMA DAMASCENO	2006
	06 - LUIZ ALBERTO SANTOS DE ALBUQUERQUE	2006
	07 - VIVIAN CARLA MEDEIROS ALVES	2006
Curso	<b>CIENCIAS CONTABEIS - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - EDIVANIA VENANCIO CORREIA	2005
	02 - ÉRIKA TEIXEIRA DOS SANTOS	2004

03 - FELIPE BEZERRA LIMA	2005
04 - GENILDA MARIA SANTIAGO DA SILVA	2005
05 - GERSON ASSIS DE LIMA	2005
06 - JOAO ANDRE FERREIRA NEVES	2005
07 - JOSÉ ALCIDES DOS SANTOS FILHO	2005

quarta-feira, 11 de abril de 2007

Página 4 de 20

Curso	<b>CIENCIAS CONTABEIS - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 -LAÍS FERREIRA MAIA DO NASCIMENTO	2005
	02 - MICHELE SILVA SANTOS	2004
	03 -PATRICIA ROSENDO DA SILVA	2005
Curso	<b>CIÊNCIAS CONTÁBEIS - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CRISLANY BELARMINO DE MELO	2006
	02 - EDJANE ALBUQUERQUE DOS SANTOS	2006
	03 - FÁBIO CANINDÉ DE SOUZA	2006
	04 - GERALDO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	2006
	05 - JOÃO IVALTE VIEIRA DE ALMEIDA	2006
	06 - MAKSUELE MONTE DE SOUZA	2006
	07 - SERGIO RICARDO DA SILVA LIVIO JUNIOR	2006
	08 - STÊNIO DE OLIVEIRA VIANA	2006
Curso	<b>CIENCIAS ECONOMICAS</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANA LINDALVA DA SILVA	2005
	02 - ANDERSON URTIGA SANTOS	2004
	03 - ANTONIO CUSTÓDIO DA SILVA	2005
	04 - ANTONIO JADSON DA SILVA	2005
	05 - ARTHUR CESAR SILVA DOS SANTOS	2005
	06 - CARLINDO JOSÉ DA SILVA NETO	2005
	07 - DEIVISON LINS DA SILVA	2005
	08 - ESTEFANIA ALVES DE OLIVEIRA NETA	2004
	09 - FLAVIANE NASCIMENTO SILVA	2004
	10 -IZABELA TAVARES LINS	2005
	11 - JOSÉ EDNILÂNIO DE LIMA SIILVA	2004
	12 - JOSÉ JEFERSON DA CONCEIÇÃO SILVA	2004
	13 - MÁRIO LIMA COSTA FILHO	2005
	14 - MARY ANNY SILVA CAVALCANTE	2004
	15 - MAYRA CORREIA DA SILVA BENTO	2005
	16 - PATRICIA MARIA DOS SANTOS	2005
	17 - SAMUEL SEIXAS DE MOURA JUNIOR	2005
	18 - SAULO DE TARCIO DA SILVA FEITOSA	2005
	19 - SÔNIA DE OLIVEIRA	2005
	20 - THIAGO MANOEL SANTIAGO TEIXEIRA	2005
	21 - WAGNER MESSIAS DE LIMA	2004
	22 - YVELIZE COSTA DE SOUZA	2005
Curso	<b>CIÊNCIAS ECONÔMICAS - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - HANA GABRIELLE COELHO DE AGUIAR	2006
	02 - HELDER PIRES GOMES	2006
Curso	<b>CIÊNCIAS ECONÔMICAS - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADRIANO VIEIRA DA SILVA	2006
	02 - ALEX NASCIMENTO DOS SANTOS	2006
	03 - ALISSON FERREIRA DO NASCIMENTO	2006
	04 - ERICLENES DA SILVA ANDRADE	2006
	05 - JAINA MACLANNE DA SILVA COSTA	2006
	06 - JOSÉ LEANDRO CHAGAS DE LIMA	2006
	07 - LUCIANO DA SILVA SANTOS	2006
	08 - MARCOS NASCIMENTO BORGES	2006
	09 - THIAGO ALESSANDRO DE MOURA LINS	2006
	10 - WANDERLANY VITAL SIMPLÍCIO	2006
Curso	<b>CIENCIAS SOCIAIS BACHARELADO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - LILIANE PEREIRA DA SILVA	2004
	02 - LUZIA DE OLIVEIRA	2005
	03 - SONYCLEIA DE ARAÚJO SILVA	2004
Curso	<b>CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS

Curso	<b>CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - EDILSON RODRIGUES DE LIMA	2006
	02 - MARIA ANDREJANE DA SILVA OLIVEIRA	2006
	03 - REJANE DOS SANTOS	2006
Curso	<b>CIENCIAS SOCIAIS -LICENCIATURA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CARLOS HENRIQUE CABRAL DE ARAÚJO	2004
	02 - CRYSSALINE CARVALHO SILVA	2005
	03 - JANETE CORREIA DA SILVA	2005
	04 - JOSEFA NARCISO DOS SANTOS	2005
	05 - RANÚSIA BATISTA MARINHO	2005
Curso	<b>CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALEXANDRE BRUNO DO PRADO SILVA	2006
	02 - ANATELSON CORREIA DOS SANTOS	2006
	03 - EDILMA CALHEIROS GOMES	2006
	04 - ERIVALDO DAMIÃO SANTOS	2006
	05 - JAMERSON VITAL DA SILVA	2006
	06 - MARTA IRIS FLORIANO DA SILVA	2006
	07 - MILANE DO NASCIMENTO COSTA	2006
Curso	<b>COM. SOCIAL-RELAÇOES. PUBLICAS</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANA KARLA CONSTANCIO SANTOS	2005
	02 - CLÉCIA DOS SANTOS	2004
	03 -EMANUELLY BATISTA DA SILVA	2004
	04 - HELOIZA CRISTINA SANTOS ROMEIRO	2004
	05 - JANIELLY DE SOUZA ALMEIDA	2005
	06 - JOSEMARY RÉGIA DA SILVA SORIANO	2004
	07 - JULIANA GRACIELE SILVA DOS SANTOS	2004
	08 - MARCILIA DA SILVA	2004
	09 - PAULO ROBERTO SANTOS AMORIM JUNIOR	2005
	10 - SHYRLENE DE ALCÂNTARA SANTOS	2005
Curso	<b>COM.SOCIAL- JORNALISMO/NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALCIDES BORGES DOS SANTOS	2005
	02 - CAIO VITOR LIMA SILVA	2005
	03 - CHRISTIANE PATRÍCIA PEREIRA DOS SANTOS	2004
	04 - EDANIELLE PEREIRA COSTA DA SILVA	2004
	05 - EDJA JORDAN MENDES	2005
	06 - LUIZ GUSTAVO DE LIMA	2004
	07 - MARCOS JERÔNIMO DA SILVA	2004
	08 - TAMIRES ROSAMI RODRIGUES PEREIRA	2005
Curso	<b>COM.SOCIAL-REL.PUBLICAS/NOTURN</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANNE ROSE CONCEIÇÃO DOS SANTOS	2005
	02 - CRISTIANE HONORATO DA SILVA	2004
	03 - GILVÂNIO ANTÔNIO DOS SANTOS	2004
	04 - KARLA TAMIRES ALVES DE BARROS	2005
	05 - NATANIEL DOMICIO DE BARROS FILHO	2005
	06 - SIRLEY DE OLIVEIRA SILVA	2005
Curso	<b>COMUNICAÇÃO SOCIAL-JORNALISMO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALYNE CRISTINA DE MELO AQUINO	2004
	02 - ANTHONY CAMPOS DOS SANTOS	2004
	03 - JOSIAS MENDES DA SILVA	2005
	04 - LORENA MEDEIROS SENA	2005
	05 - MARCOS FILIPE DA SILVA SOUSA	2005
	06 - MARIA LUIZA DA SILVA	2004
	07 - PAULIANA GREYCE BENTO DA SILVA	2005
	08 - PEI FANG BEZERRA ALVES	2005
	09 - SHUELLEN SABLRYNE PEIXOTO DA SILVA	2005

Curso	<b>COMUNICAÇÃO SOCIAL-JORNALISMO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - VALTER DOS SANTOS FERREIRA	2004
Curso	<b>DANÇA LICENCIATURA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CARLOS CRISTIANO BARBOZA FREDERICO	2006
	02 - DENIVAN COSTA DE LIMA	2006
	03 - EDUARDO XAVIER DOS PASSOS	2006
	04 - GABRIELA CRISTINA DA SILVA FERREIRA	2006
	05 - GISALES XAVIER SALES	2006
	06 - KARINA VILELA CALHEIROS	2006
	07 - MARIA WILMA ANDRADE GOMES DA SILVA	2006
Curso	<b>DIREITO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADEILTON SILVA ATAIDE	2005
	02 - ALFREDO SILVA NETO	2005
	03 - ANDREZA MARCIA DE OLIVEIRA	2004
	04 - BRUNO MAIA DOS SANTOS	2005
	05 - DANIEL BARACHO NUNES	2005
	06 - DAYSE KAROLINY REIS AMORIM	2005
	07 - DIEGO LINS DE OLIVEIRA	2005
	08 - DIOGO SANTIAGO DA COSTA	2005
	09 - ELIS AMANDA MORAES DE ARAÚJO	2005
	10 - IKNATON VIEIRA WANDERLEY	2004
	11 - ÍTALA DA SILVA CAVALCANTI	2005
	12 - JULIANA RIBEIRO DE ALBUQUERQUE PACHECO	2004
	13 - LÁZARO LUIZ SILVA CALAFANGE	2005
	14 - LEIDIANE SANTOS DA SILVA	2005
	15 - LUHÂNNOA DA ROCHA SILVA	2005
	16 - MICHELLE DA SILVA MARQUES	2005
	17 - MORGANA LÉLIA RAMALHO DOS SANTOS GALVÃO	2004
	18 - NATHÁLIA CAVALCANTI LIMEIRA MARTINS	2005
	19 - NATHÁLIA DA SILVA ALMEIDA	2005
	20 - PORFIRIO FELIX CARVALHO	2004
	21 - RAFAELA FERREIRA ALVES DE ALBUQUERQUE	2004
	22 - RENATA KEYLA DA SILVA AMORIM	2005
	23 - RICARDO ANDRÉ MONTEIRO	2005
	24 - ROSILENE DA CONCEIÇÃO	2004
	25 - TACIANNA MARTA DA SILVA	2005
	26 - THAYSA TORRES SOUZA	2005
	27 - VALESSA GABRIELLE GONCALVES DE QUEIROZ	2005
Curso	<b>DIREITO - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALANNA MARIA LIMA DA SILVA	2006
	02 - ALINE CRISTINA LOPES DA SILVA	2006
	03 - ALLBERT DE OMENA ALBUQUERQUE	2006
	04 - ALOISIO PEDRO MONTEIRO DA SILVA	2006
	05 - ANDERSON AFONSO FERNANDES DE OLIVEIRA	2006
	06 - ARIANE SANTOS DE MELO	2006
	07 - DOUGLAS DUREMBERG MELO BALBINO	2006
	08 - EUCLIDES JOSÉ LOPES DE LIRA	2006
	09 - ÍSIS AMÉLIA FERREIRA DA SILVA	2006
	10 - JOAQUIM CABRAL DA COSTA NETO	2006
	11 - LAYANNE DE BARROS PINO LIMA	2006
	12 - LEILA PATRICIA PASSOS BEZERRA	2006
	13 - MANUELLA ALMEIDA SOUTO DE MORAES	2006
	14 - MARIANA ESTEVAN DE MÉLO	2006
	15 - MAYARA BITTENCOURT DE OLIVEIRA WANDERLEY	2006
	16 - SANDRO DA SILVA	2006
	17 - THAINAN RIBEIRO LIMEIRA	2006
	18 - THAYNARA CAVALCANTI PIRES	2006
	19 - TÚLIO AVELINO TELES DE ANDRADE	2006
	20 - WISYANE GABRIELLE DOS SANTOS COSTA	2006

Curso	<b>DIREITO - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALINE VIRGÍNIA TELES MELO	2005
	02 - ANDERSON LUIZ DA SILVA	2006
	03 - AURELIO RAMOS DE ARAUJO	2005
	04 - AURENI RAMOS DE ARAÚJO	2006
	05 - BARBARA KELLY COUTINHO DAS NEVES	2006
	06 - CARLA JULIANNY MAURICIO DOS SANTOS	2005
	07 - DEVAIR ROSENDO DA SILVA	2004
	08 - EDVALDO RIBEIRO JOÃO DE DEUS	2005
	09 - FRANCISCO ANTUNES SILVA MARINHO	2006
	10 - GIVALDO SANTOS DA COSTA	2004
	11 - IVISSON RICARDO DE BARROS LIMA	2004
	12 - JADIELMA LINS DO NASCIMENTO	2004
	13 - JEDIEL FERREIRA LUNGUINHO	2004
	14 - JERÔNIMO BARBOSA DOS SANTOS	2004
	15 - JORGE LUIS COSTA BRAZ	2004
	16 - JOSE VITOR DE ARAUJO SANTOS	2006
	17 - JOSÉ MÁRIO LIMA	2005
	18 - KAYSE ANDREY GOMES BRABO	2006
	19 - LARISSA DE OLIVEIRA PEREIRA	2005
	20 - LEON LUIZ DA SILVA FALCÃO	2004
	21 - LUIZ EDUARDO FERREIRA LEITE	2005
	22 - LUIZ FERNANDES DE ALBUQUERQUE FILHO	2005
	23 - MARIA EDINETE PEREIRA DA SILVA	2005
	24 - MIDIAN KEYLLA RUFINO SEIXAS	2005
	25 - RAFAEL DIEGO JAIRES DA SILVA	2006
	26 - RAISSA DEISY DE GONZAGA	2006
	27 - REJANE LAMENHA DOS SANTOS BARBOSA	2006
	28 - RUTE MIKAELE PACHECO DA SILVA	2004
	29 - SÂMIA CLÁUDIA BIDA DE OLIVEIRA	2006
	30 - THALES NILTON BARBOSA DA SILVA	2004
Curso	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA . NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALESSANDRA DE SOUSA MARTINS	2005
	02 - ANTONIO FAGUNDES TAVARES DE OLIVEIRA	2005
	03 - EVERSON DIEGO VASCONCELOS	2005
	04 - GISELMA ALCANTARA DA SILVA	2005
	05 - KLEYTON ANDERSSON BERTOLDO PESSOA DA SILVA	2005
	06 - LEANDRO PIRES DA SILVA	2005
	07 - VALQUIRIA BEZERRA ALVES	2005
Curso	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANILDO DO NASCIMENTO	2005
	02 - BRUNA DA SILVA SANTOS	2004
	03 - CARINE CÉSAR LIMA	2004
	04 - CARLOS EDUARDO DA SILVA	2005
	05 - DAIANA MACIEL DE MOURA	2005
	06 - FRANCISCO DE ASSIS COSTA	2004
	07 - FRANCY KELLE RODRIGUES SILVA	2004
	08 - IÉDO DO NASCIMENTO GONÇALVES	2004
	09 - JULIANE FERREIRA FELIX	2004
	10 - RENATA LIMA RODRIGUES DA CRUZ	2004
	11 - SAMUEL DOS REIS COSTA	2004
Curso	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALAN DE ALBUQUERQUE MELO	2006
	02 - ALISSON CESAR DA SILVA AMORIM	2006
	03 - BERNADETE MARIA DE ALMEIDA	2006
	04 - JENIFFER LEOPOLDINO DOS SANTOS	2006
	05 - JOSÉ ADILSON DOS SANTOS	2006
	06 - JOSÉ HENRIQUE DA SILVA LINS	2006
	07 - JOSÉ JACKSON DE SOUZA MONTEIRO	2006
	08 - MARCOS PEREIRA DA SILVA	2006
	09 - YRLAINE MARIA FLORÊNCIO DE OLIVEIRA	2006

Curso	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - DAYSE CASSIA ALVES MEDEIROS	2006
	02 - ELIZABETH PIRES DA SILVA	2006
	03 - ESTEPHANE NASCIMENTO ADAUTO	2006
	04 - FLÁVIA EMILIA TEODOZIO COSTA PINTO	2006
	05 - GABRIEL PINTO FERREIRA	2006
	06 - KAÍQUE HERMANE DE MASCARENHAS BARBOSA	2006
	07 - LUIZ CARLOS LEITE DUARTE	2006
	08 - NAIANE BRITO SESSIM	2006
	09 - VANDER RAMON FERREIRA SANTOS	2006
	10 - WAGNER DE SIQUEIRA FIGUEREDO	2006
	11 - WALLACE EMESON PROCÓPIO SEVERINO	2006
	12 - YURI RAFAEL DOS SANTOS FRANCO	2006
Curso	<b>ENFERMAGEM</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ELI BORGES DE FREITAS SILVA	2005
	02 - GÍMERSON ERICK FERREIRA	2005
	03 - GIRLEANE FEITOZA DOS SANTOS	2005
	04 - HELITA FARIAS ABREU	2004
	05 - JORGE LUIZ DOS SANTOS SILVA	2004
	06 - JOSE ANDSON MATOS SANTOS	2005
	07 - JOYCE EMANUELLY DA SILVA ALVES	2004
	08 - LAYANA ALVES DE OLIVEIRA TOMÉ	2005
	09 - LILIAN DA SILVA NEVES	2005
	10 - MARIA DEDIANE SOUZA SANTOS	2005
	11 - MARIANA COUTO DOS SANTOS LEAL	2005
	12 - NATÁLIA RODRIGUES CAVALCANTE	2005
	13 - ROBSON DA SILVA PEREIRA	2005
	14 - ROSIMARY REIS DANTAS	2004
	15 - SIDNEY AUGUSTO MAXIMIANO DOS SANTOS	2005
	16 - SILVIO ROMERO FERNANDO FERREIRA DA SILVA	2005
Curso	<b>ENFERMAGEM - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADSON DE ALMEIDA LOPES	2006
	02 - BRUNO KENNEDY LINS MEDEIROS	2006
	03 - ELAINEY DE ALBUQUERQUE TENÓRIO	2006
	04 - ELOUYSE FERNANDES LEITÃO	2006
	05 - EMILLY SOUZA MARQUES	2006
	06 - GILVANETE FERREIRA LEITE	2006
	07 - JAMES FARLEY ESTEVAM DOS SANTOS	2006
	08 - JOÃO PAULO BEZERRA LEÃO	2006
	09 - KARLA MYCHELLE CEZARIO DE LIMA	2006
	10 - LUANNA DOS SANTOS ROCHA	2006
	11 - MARIANNA TAVARES TOMAZ	2006
	12 - ROBSON DA SILVA RAMOS	2006
Curso	<b>ENGENHARIA AMBIENTAL - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - FÁBIO HENRIQUE DE OLIVEIRA CAMPOS	2006
	02 - INAÊ ALVES	2006
	03 - MARK WENDELL DA SILVA DIAS	2006
	04 - NÍCOLAS ALEXANDRE GAMA	2006
Curso	<b>ENGENHARIA CIVIL</b>	
	Aluno	PSS
	01 - IVANIA SILVA DE LIMA	2005
	02 - JOCIMAR PEREIRA CABRAL	2005
	03 - JUSCEL LENON SANTANA QUEIROZ	2005
	04 - MARCOS VINICIUS DO PRADO SILVA	2004
	05 - NATHA LIA ROSE MOURA MEDEIROS	2005
	06 - PEDRO ALVES CAMELO NETO	2005
	07 - ROSELY NAKAHARA DE OLIVEIRA	2005
	08 - THIAGO DA COSTA SANTOS	2004
	09 - THIAGO HENRIQUE BARBOSA SILVA	2004
	10 - WILLIAN DOS SANTOS GOMES	2005

Curso	<b>ENGENHARIA CIVIL - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALTAIR MACIEL DE BARROS	2006
	02 - ANDERSON KARLO FERREIRA LIRA	2006
	03 - CELENE ALVES DA SILVA	2006
	04 - CLAUDIO FAUSTO COUTO DE LIMA	2006
	05 - CRISTIAN WAGNER BONIS	2006
	06 - LAUCONJEQUISOM BISPO DOS SANTOS	2006
	07 - LUIZ HENRIQUE DA SILVA	2006
	08 - MÁRCIO MARTINS DA SILVA	2006
	09 - PABLO BORGES COUTO	2006
	10 - YNAE ALMEIDA FERREIRA	2006
Curso	<b>ENGENHARIA DE AGRIMENSURA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - DOUGLAS WILLIAM CORDEIRO LYRA	2006
	02 - LÁZARO COSTA DOS SANTOS	2006
	03 - ROBERTO YURI MOREIRA DA SILVA	2006
Curso	<b>ENGENHARIA QUÍMICA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALISSON CARLOS RODRIGUES DE LIMA	2004
	02 - ANA PAULA ROSENDO DA SILVA	2004
	03 - BRUNO JOSE BARROS DA SILVA	2005
	04 - GILDO AMANCIO DOS SANTOS	2005
	05 - GILSON JOSÉ DO NASCIMENTO	2004
	06 - ITALO CLIFF SILVA BRITO	2004
	07 - JOSÉ JEAN DA SILVA CRUZ	2004
	08 - PAULO VITOR DE BARROS SANTOS	2005
	09 - RAFAEL ANTONIO DE LIMA	2005
Curso	<b>ENGENHARIA QUÍMICA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - DAVI MOURA SOUTO DA ROCHA FILHO	2006
	02 - FABIO DE ARAÚJO PAES FILHO	2006
	03 - JOHNNYS DA SILVA HORTENCIO	2006
	04 - KAMYLLA RENATHA OLIVEIRA DE ARAÚJO	2006
	05 - RANIEL GOMES ALEXANDRE	2006
	06 - RENNYER MARINHO E SILVA	2006
	07 - WAGNER FRANCISCO SILVA XAVIER	2006
Curso	<b>ENGENHARIA QUÍMICA - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANDERSON SILVA DE OLIVEIRA	2006
	02 - GLAUCO SOARES VENTURA	2006
	03 - KLEBER JEAN LEITE DOS SANTOS	2006
Curso	<b>ESTUDOS SOCIAIS</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANDRESSON BATISTA JACINTO DE LIMA	2005
Curso	<b>FARMÁCIA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADELMO VILELA DA SILVA	2006
	02 - BENILDO LIMA LARANGEIRA JÚNIOR	2006
	03 - CLÍVIA MIRELLY DA SILVA	2006
	04 - DANIEL PORTO BARBOSA	2006
	05 - DIEGO ALBUQUERQUE DE OLIVEIRA	2006
	06 - FÁBIO CORREIA DA SILVA	2006
	07 - JOSE IZAIAS ZACARIAS DOS SANTOS	2006
	08 - JULLIANY CORREIA DE OLIVEIRA	2006
	09 - MARIA ALLYNE DE VASCONCELOS	2006
	10 - NAIANA SOARES DE SOUZA	2006
Curso	<b>FARMÁCIA . BACHARELADO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADEILSON JOSE DE OLIVEIRA JUNIOR	2005
	02 - ANTONIO JOSE BENTO	2005

Curso	<b>FARMACIA . BACHARELADO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - BERNEGÁYVEL DA SILVA JANUÁRIO	2005
	02 - EDNA CRISTINA VIEIRA DOS SANTOS	2005
	03 - ELIEL SANTOS DA SILVA	2005
	04 - GABRIELE BEZERRA DA SILVA	2005
	05 - HELENICE DA SILVA GONÇALVES	2005
	06 - MAIRLA DOS SANTOS RODRIGUES	2005
	07 - MARCOS ANDRE SIMPLICIO DE LIMA	2005
	08 - RITA DE CASSIA MOURA DE BARROS MENDES	2005
	09 - SAYONARA MORAES DOS SANTOS	2005
Curso	<b>FILOSOFIA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CAMILA MARIA SALES DA SILVA	2004
	02 - CICERO FEITOSA GOMES	2005
	03 - DAIANE CRISTINA PATERNÊS FIDÉLIS	2005
	04 - IVETE LAURENTINO DE FRANÇA TENÓRIO	2005
	05 - JECONIAS JUSTINO DA SILVA	2005
	06 - MARIA FÁBIA DOS SANTOS SILVA	2005
	07 - MYLANA KÉDYJA FERREIRA BIDA DE OLIVEIRA	2004
	08 - ROSENILDA MARIA AMORIM DOS SANTOS	2005
	09 - SELMA DOS SANTOS SOUZA	2005
	10 - VALDENIZE BARROS DE LIMA	2005
	11 - VIRGÍNIO MARTINS GOUVEIA	2004
Curso	<b>FILOSOFIA LICENCIATURA - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADMA EMANUELLE GAMA	2006
	02 - ANDRÉ FELIPE NOGUEIRA MARTINS	2006
	03 - CARLA PATRÍCIA DA SILVA	2006
	04 - ERONILDO DA SILVA PASSOS	2006
	05 - JADER ULISSES SILVA ARAÚJO	2006
	06 - JESSICA PEIXOTO CAVALCANTE	2006
	07 - MARIA LAÍS PEREIRA DA SILVA	2006
	08 - NIVIANE SOARES DOS SANTOS	2006
Curso	<b>FISICA BACHARELADO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - DAVID CLIFF SILVA BRITO	2005
	02 - IVANDERSON PEREIRA DA SILVA	2004
	03 - LEÓNADÉ DAVILIANO DA SILVA	2005
Curso	<b>FÍSICA LICENCIATURA - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - FABIO DE LIMA OLIVEIRA	2006
	02 - GABRIELA PRAZERES DE MIRANDA	2006
Curso	<b>GEOGRAFIA BACHARELADO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - FERNANDA BARBOSA SALES	2005
	02 - GERALDO ANTONIO DE FREITAS JÚNIOR	2005
	03 - SANDRA DE OLIVEIRA FERREIRA	2005
	04 - TATIANE REGINA DA SILVA	2005
	05 - TELMA MARIA OLIVEIRA MELO	2005
Curso	<b>GEOGRAFIA BACHARELADO - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CELIA REGINA DOS SANTOS	2006
	02 - GUIOMAR LOURENÇO SALLES	2006
	03 - JAQUELINE DA SILVA DELABETTA	2006
	04 - LUCAS CLAUDINO COSTA	2006
	05 - MILENA TEIXEIRA SILVA	2006
	06 - NATALI DAYSE DO NASCIMENTO	2006
Curso	<b>GEOGRAFIA BACHARELADO - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CARLOS ALBERTO LEITE MOREIRA	2006

Curso	<b>GEOGRAFIA BACHARELADO - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - EWERTON PESSOA BARBOSA DE ARAUJO	2006
	02 - SÂMIA KELLY GOMES DA SILVA	2006
Curso	<b>GEOGRAFIA LICENCIATURA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALYNE DANIELLE DA SILVA PEREIRA	2005
	02 - ELIAS FERREIRA DA SILVA	2005
	03 - JOSÉ ALFREDO DE LIMA	2005
	04 - KLEDJANE DA SILVA QUEIROZ	2005
	05 - MARTA BARBOSA FERREIRA	2005
	06 - SAVIA GABRIELLE DE OLIVEIRA SANTOS	2005
	07 - WILTON FERNANDES SILVA DE SOUZA	2004
Curso	<b>GEOGRAFIA LICENCIATURA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ARIANE DE ALMEIDA PONTES	2006
	02 - CAROLINE DA SILVA SALES	2006
	03 - GENILDO DE SOUZA FILHO	2006
	04 - JOSELINA ESTEVÃO DA SILVA	2006
	05 - JOSEMAR MOTA DE OLIVEIRA	2006
	06 - ROSIANE FERREIRA BARBOSA	2006
Curso	<b>GEOGRAFIA LICENCIATURA - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CLARICE FERREIRA DA SILVA	2006
	02 - JONES ALEX AIRES EVANGELISTA	2006
	03 - LINDOÍLMA ALVES DE SIQUEIRA	2006
	04 - NADJANE DA SILVA LOPES	2006
	05 - RHAYRA THAYZA DA SILVA	2006
	06 - SAVIO MOREIRA DA SILVA	2006
Curso	<b>GEOGRAFIA-BACHARELADO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CICERO MANOEL DOS SANTOS	2005
	02 - LUIZ ALBERTO MUNIZ TAVARES	2005
	03 - THIAGO CARDOSO FERRO	2005
Curso	<b>GEORAFIA LICENC NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANTONIO LUDUGERO DA SILVA	2005
	02 - CLECIO DO NASCIMENTO SANTOS	2005
	03 - EDSON DA SILVA	2004
	04 - FERNANDO ROZENDO DA SILVA FILHO	2004
	05 - GLECIANE MARIA DA SILVA SANTOS	2005
	06 - JADIEL PEDRO DA SILVA	2004
	07 - MAURICIO SILVA DOS SANTOS	2004
Curso	<b>HISTORIA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - DEBORA GRAY DOS SANTOS SILVA	2004
	02 - EMMANUELLA SILVA ARAÚJO	2005
	03 - HELLEN CARLA PEREIRA CRUZ	2005
	04 - JOÃO PAULO TENÓRIO DE OLIVEIRA	2005
	05 - KLÉA PATRÍCIA GALVÃO FERREIRA	2005
	06 - LUIS ARTUR FREITAS ORNELAS	2004
	07 - MOISES LINO BALBINO NETO	2005
	08 - RONILENE MENDES RAMOS	2004
Curso	<b>HISTORIA NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALDALEA DA SILVA DE OLIVEIRA	2004
	02 - CARLOS AUGUSTO DO NASCIMENTO CARNEIRO	2005
	03 - ERIKA TACIANA BEZERRA DA SILVA	2005
	04 - GUSTAVO BEZERRA BARBOSA	2005
	05 - IZA MARIA CALHEIROS DA CONCEIÇÃO	2004
	06 - JAILTON FARIAS DA SILVA	2005

Curso	<b>HISTORIA NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - JOSÉ APARECIDO DOS SANTOS	2005
	02 - JOSUE QUERINO ROCHA	2005
	03 - LIDIANE DE MELO FIRMINO SANTOS	2005
	04 - MARIA ELIZAETE DA SILVA	2004
	05 - PAULO CÉSAR SANTOS DE ALBUQUERQUE	2004
	06 - ROSEANE VIRGINIO DOS SANTOS	2005
Curso	<b>HISTÓRIA BACHARELADO - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CINTHIA ROBERTA DOS SANTOS	2006
	02 - DÁRIO AUGUSTO ALVES DE LIMA	2006
	03 - EMMERSON FRANK DE OLIVEIRA SANTOS	2006
	04 - JULIANA GONÇALVES DA SILVA	2006
	05 - KELLY JANE DA SILVA	2006
	06 - NIEDSON DE LIMA NASCIMENTO	2006
	07 - RENATA MARTINS MACÉDO	2006
	08 - ROSEANE MONTEIRO VIRGINIO	2006
Curso	<b>HISTÓRIA LICENCIATURA - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANDRÉIA CRISTINA RODRIGUES DA SILVA	2006
	02 - JOSÉ SALES DA CONCEIÇÃO FILHO	2006
	03 - JOSÉ WELTON DOS SANTOS SILVA	2006
	04 - JOSELANE DA SILVA TENÓRIO	2006
	05 - MANOEL RAIMUNDO CORREIA DOS SANTOS	2006
	06 - NADJA LAURENTINO LIRA	2006
	07 - RENEE ARNOUX COSTA DA SILVA	2006
	08 - WILLIAMS NUNES DA CUNHA JÚNIOR	2006
Curso	<b>JORNALISMO - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALINE MATIAS COSTA	2006
	02 - ANA NATÁLIA SILVA SANTOS	2006
	03 - AVANNY TATIANE DE OLIVEIRA	2006
	04 - DAVID BULHÕES DE MELO	2006
	05 - LÍVIA GRACYELLE DE SOUZA SANTANA	2006
	06 - LYRIS GONÇALVES FERRO	2006
	07 - VICTOR AVNER CRISÓSTOMO TABOSA	2006
Curso	<b>JORNALISMO - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - JESSICA PACHECO CORREIA DO ROZÁRIO	2006
	02 - MARIA TERESA DA SILVA FONSECA	2006
	03 - WALTER CÍCERO DOS SANTOS	2006
Curso	<b>LETRAS</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADERSON ELIAS DOS SANTOS	2005
	02 - ALINE MARIA ALVES GOMES	2005
	03 - ELYS REGINNA LOPES DE OLIVEIRA	2005
	04 - EMERSON NICKSON DOS SANTOS SILVA	2004
	05 - HERYANNE PINHEIRO DA SILVA	2004
	06 - ISLANE CAROLINE DE ARAUJO	2005
	07 - JACILENE LEANDRO DOS SANTOS	2004
	08 - JOÃO OLIVEIRA DE LIMA LOPES	2004
	09 - JONAS DE ARAÚJO LIMA	2005
	10 - LILIAN LOURENÇO DE ARRUDA	2005
	11 - ZENEIDE MAIA DO NASCIMENTO SANTOS	2005
Curso	<b>LETRAS LICENCIATURA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - BRUNO ALBYRAN SOUZA	2006
	02 - DJANYNE DE OLIVEIRA BARBOSA	2006
	03 - ELIZÂNGELA DA SILVA SANTOS	2006
	04 - FABIENNY RODRIGUES DE MELO	2006
	05 - JAÍSA DE LIMA SILVA	2006

Curso	<b>LETRAS LICENCIATURA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - JOSÉ WELLINGTON DA SILVA	2006
	02 - LIDIA MALTA GUEDES	2006
	03 - LIDIANE MARIA DE MENEZES	2006
	04 - LINALDO AMARO DA SILVA	2006
	05 - MARCOS FERREIRA CRAVO	2006
	06 - SUELLEN ROSA DA SILVA	2006
	07 - THIAGO PROCÓPIO DOS SANTOS	2006
Curso	<b>LETRAS LICENCIATURA - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CAETANO PEREIRA LIMA	2006
	02 - CLAUDILENE FRANCISCA DE OLIVEIRA	2006
	03 - CRISTIANE DA CONCEIÇÃO SILVA	2006
	04 - DANILLO MONTEIRO DE ALBUQUERQUE	2006
	05 - DAYANE ARRUDA DOS SANTOS	2006
	06 - FÁBIO RODRIGUES DA SILVA	2006
	07 - ISIS SILVA FEITOSA	2006
	08 - IVANILDE MARIA SOARES DOS SANTOS	2006
	09 - JERÔNIMO DOS ANJOS OLIVEIRA	2006
	10 - LEANDRA MARIA DE OLIVEIRA	2006
	11 - MANOELA DO NASCIMENTO SILVA	2006
	12 - MARCOS CORREIA DA SILVA	2006
Curso	<b>LETRAS PORTUGUES-FRANCES</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ELLEN SOARES LUZ DA COSTA	2005
	02 - FILIPE DE BARROS TAVARES	2005
	03 - JAQUELINE GOMES DE LIMA	2005
	04 - LUCIENE DOS SANTOS	2005
	05 - OSMAR MARCONDES DA SILVA	2005
Curso	<b>LETRAS-NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADENILDO MIGUEL DA SILVA	2004
	02 - AGOSTINHO WANDERLEY SISTELOS	2005
	03 - AILTON MOREIRA DA SILVA	2005
	04 - ANDREA DA SILVA LIMA	2004
	05 - CRISTIANE SOARES AMARO	2005
	06 - DANIEL PEREIRA DE SOUZA	2005
	07 - DAVID FERREIRA SEVERO	2004
	08 - EDILSON RIBEIRO JOAO DE DEUS	2005
	09 - HENRIQUE SILVA DOS SANTOS	2004
	10 - KLEBER FIRMINO DA SILVA	2004
	11 - MACIENE DA SILVA ALVES	2005
	12 - MARIA EDIJANE DA SILVA POLICARPO	2004
	13 - MARIA ELIENE PEREIRA	2004
	14 - TIAGO DE CARVALHO COSTA	2004
	15 - VALDYNECK RODRIGUES DOS SANTOS	2004
Curso	<b>MATEMATICA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ERIVALDO SANTOS VIEIRA DE BARROS	2005
	02 - JOSUEL PINHO	2005
	03 - MARCELO ALVES DE SOUZA	2005
	04 - RAPHAEL ALVES DE OLIVEIRA MARQUES	2004
	05 - RENATO TARRAGO MARCANTONIO DA SILVA	2005
	06 - ROUMEL DEIWISSON MENDES DOS SANTOS	2005
Curso	<b>MATEMÁTICA BACHARELADO - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - FELIPE CARLOS LIMA DOS SANTOS	2006
	02 - MANOEL MESSIAS DA SILVA FILHO	2006
Curso	<b>MATEMATICA LICENCIATURA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - DANIELA PÂMELA DE ARAÚJO ARAÚNA	2005

Curso	<b>MATEMATICA LICENCIATURA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - EDNO GOMES DE SANTANA	2005
	02 - JACSWELL DOS SANTOS OLIVEIRA	2005
	03 - JOSÉ IVAN DA SILVA SANTOS	2005
	04 - MONNYK RODRIGUES DO NASCIMENTO	2004
	05 - VICTOR ELSON SANTOS DA SILVA	2005
Curso	<b>MATEMÁTICA LICENCIATURA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CARLOS ANTONIO FERNANDES DA SILVA	2006
	02 - SILVIO SANDRO DOS SANTOS SILVA	2006
Curso	<b>MATEMÁTICA LICENCIATURA - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANTÔNIO DE LIMA CÂNDIDO	2006
	02 - RICARDO GONZAGA DE OLIVEIRA	2006
Curso	<b>MEDICINA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALDERI DE OLIVEIRA SILVA	2005
	02 - ANA CELINA SANTOS DA SILVA	2005
	03 - ANDERSON GUEDES RODRIGUES	2005
	04 - ANTONIO CARLOS MADEIRO DE QUEIROZ	2005
	05 - ARINALDO DE SOUSA ALMEIDA	2004
	06 - BÁRBARA PRISCILA BARROS DE ARAÚJO	2005
	07 - CESAR PEREIRA DE ARAUJO	2005
	08 - CLARA ÉRIKA FEITOSA SANTOS	2004
	09 - CLARISSA PEREIRA DE OLIVEIRA	2005
	10 - CLAUDEMIRO DE CASTRO MEIRA NETO	2004
	11 - ERICA REZENDE CORDEIRO	2004
	12 - ERISVALDO FERREIRA CAVALCANTE JÚNIOR	2005
	13 - FABIO MESSIAS RIBEIRO	2004
	14 - FLÁVIA AMÁLIA MONTEIRO DE CASTRO COSTA	2004
	15 - GISELLE FERREIRA DE OLIVEIRA	2005
	16 - GLEYDSON LIMA DOS SANTOS	2004
	17 - HELDER CARLOS DE JESUS DIAS	2004
	18 - JOYCE FREITAS DOS SANTOS	2004
	19 - KARINA DE MENDONÇA UCHÔA PACHECO	2005
	20 - KLEISE ROSE DE OLIVEIRA BATISTA	2005
	21 - LUCIANE DE LIMA MOURA	2004
	22 - LUIZ OTÁVIO MENDES DE CARVALHO	2004
	23 - MANUELA MAYANA GALVAO RODRIGUES	2005
	24 - SIMONY FERNANDES DE ALMEIDA LEÃO	2005
	25 - SUSANA ALVES ARAÚJO	2005
	26 - TERESA CRISTINA DOS SANTOS	2004
	27 - WANESSA GUIMARAES RODRIGUES	2005
	28 - WILLAMI PINTO DE FARIAS	2005
Curso	<b>MEDICINA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALINE CHRISTINE CAMELO GUIMARÃES	2006
	02 - ANA CAROLINA MONTEIRO CHAGAS TEODÓZIO	2006
	03 - DANIELLE FERREIRA DE FARIAS SILVA	2006
	04 - DIEGGO JEFFERSON DA SILVA MELO	2006
	05 - EZEQUEL CESAR SANTOS DE SANTANA	2006
	06 - GABRIELE TELES CHAVES	2006
	07 - GILSON SANTOS DE MELO	2006
	08 - HELENA MARIA DE FREITAS MEDEIROS	2006
	09 - JACQUELINE DA SILVA CARDOSO	2006
	10 - JEANNETTE BARROS RIBEIRO COSTA	2006
	11 - JOSÉ KLEBERTH TENÓRIO FILHO	2006
	12 - JULIO ONOFRE DE OLIVEIRA TAVARES	2006
	13 - LAURA MELO SILVA	2006
	14 - MAICON JULIANO LIMA VIEIRA	2006
	15 - MARCUS VINICIUS PALMEIRA OLIVEIRA	2006
	16 - PRISCILLA GONÇALVES MONTALVÃO	2006
	17 - TAMIRES SANTOS FRAGA	2006

Curso	<b>METEOROLOGIA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - AURILENE BARROS DOS SANTOS	2004
	02 - MARCIO HENRIQUE DOS SANTOS SILVEIRA	2005
Curso	<b>METEOROLOGIA - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - EDUARDO FRANCISCO SANTOS	2006
Curso	<b>MÚSICA CANTO BACHARELADO - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ELIZABETE SILVA DO NASCIMENTO	2006
Curso	<b>MUSICA LICENCIATURA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - BRUNO RAFAEL DOS SANTOS CARVALHO	2004
	02 - KLEBSON DA SILVA FERRAZ	2005
Curso	<b>MÚSICA LICENCIATURA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - MARCUS ANTONIO ALVES DA SILVA	2006
Curso	<b>NUTRICAÇÃO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANDRESSA PRISCILA DOS SANTOS ARAUJO	2005
	02 - ISABELLE TENÓRIO MELO	2005
	03 - JACQUELINE MENEZES DE LIMA	2005
	04 - KAMILA FRANÇA CANUTO	2005
	05 - LIDIA BEZERRA BARBOSA	2005
	06 - LIDIANE DA SILVA TORRES	2005
	07 - MIRIAM FERREIRA BOMFIM	2005
	08 - MYRTIS KATILLE DE ASSUNÇÃO BEZERRA	2005
Curso	<b>NUTRIÇÃO - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANNA PAULA DE ESPINDOLA SILVA	2006
	02 - BRUNO FRANCISCO SANTOS PERCIANO	2006
	03 - ISABELA LAYS LOPES LINS	2006
	04 - JANATAR STELLA VASCONCELOS DE MELO	2006
	05 - THACYANNE QUEIROZ FERREIRA GOMES	2006
Curso	<b>ODONTOLOGIA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANA ADELAIDE REYS CASTELLO BRANCO	2005
	02 - DAYANNE PALMEIRA MACHADO	2005
	03 - DIEGO LUIZ MOREIRA MACÉDO	2005
	04 - ERIKA NATALIA LOURENÇO SOUZA	2005
	05 - EVANDRO LUIZ CRUZ SANTOS	2005
	06 - FERNANDA MESSERSCHIMIDT DE SOUZA	2005
	07 - ISEQUIEL JOSÉ DA SILVA	2005
	08 - JOSÉ CARLOS DA SILVA JÚNIOR	2005
	09 - JULIANA DA SILVA SANTOS	2005
	10 - LAYLA SAMONNY VILAR DE SOUZA	2005
	11 - NADYNNI PATRICIA MONTEIRO	2004
	12 - RODRIGO NEVES SILVA	2005
	13 - SIMONE CRISTINA DE FREITAS DIAS	2005
Curso	<b>ODONTOLOGIA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CAMILA INGRID GOMES DE MENEZES	2006
	02 - CÂNDIDA KAROLINE NASCIMENTO SANTOS	2006
	03 - JOSEANE NUNES DA SILVA	2006
	04 - LAVÍNNYA PEIXOTO SANTOS	2006
	05 - MAYARA LARISSA LEANDRO DA SILVA LIMA	2006
	06 - MYCCEANNE EDJANE DA SILVA SANTA BARBARA	2006
	07 - THAMIRYS CORREIA GUIMARÃES	2006

Curso	<b>PEDAGOGIA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALCILENE BARBOSA DA SILVA	2004
	02 - ALESSANDRA SILVA DE MELO	2004
	03 - DANIELA LINS DE SOUZA	2004
	04 - DANIELLE CRISTIAN SILVA DOS SANTOS	2004
	05 - DARLAN FERREIRA DA SILVA	2004
	06 - ELAINE FERREIRA DA SILVA	2004
	07 - ESTEFÂNIA SILVA PEREIRA	2005
	08 - FERNANDA GOMES DA SILVA	2005
	09 - GILMAR LINDRAZ E SILVA	2004
	10 - MARIA GILVANIA BARSILIO DA SILVA	2005
	11 - MARIA REGINA JACINTO DOS SANTOS	2004
	12 - MARIA SELMA DA SILVA	2005
Curso	<b>PEDAGOGIA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANA LIDIA DA SILVA AYALLA AVILA	2006
	02 - ANDRESSA KELLY DOS SANTOS LIMA	2006
	03 - CRIS CORDEIRO DOS SANTOS	2006
	04 - DÉBORAH LILIAN SILVA NASCIMENTO	2006
	05 - ETFAYNNA ALVES DE MELO GOMES	2006
	06 - HAIDY DAYANE DA SILVA SOUZA	2006
	07 - JOSÉ ARTUR DO NASCIMENTO SILVA	2006
	08 - JOSÉ UBIRAJARA GOMES DA SILVA JÚNIOR	2006
	09 - KAROLINNE PEREIRA LOREIRO	2006
	10 - LETÍCIA DE OLIVEIRA SANTOS	2006
	11 - LUANA FERREIRA CARLOS DE FRANÇA	2006
	12 - MARTA LUZ DE OLIVEIRA SILVA	2006
	13 - MAYRA DE LIMA NASCIMENTO	2006
	14 - RAFAEL SANTOS DE CARVALHO	2006
	15 - REINALDO BATISTA DOS SANTOS	2006
	16 - VANESSA DE MENEZES PINTO	2006
Curso	<b>PEDAGOGIA - MAGISTERIO ESCOLAR</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALINE ROCHA SILVA	2004
	02 - ALZIRA OLIVEIRA DE SOUZA NETA	2005
	03 - ANA CLEA DOS SANTOS SILVA	2004
	04 - DANIELE DE VASCONCELOS COSTA	2005
	05 - EDLENE SILVA PEREIRA	2004
	06 - IRACEMA ELIANDRA DA SILVA	2005
	07 - JANE MARINHO DA SILVA	2005
	08 - JOSELINA RODRIGUES SANTOS	2004
	09 - MAGNO DA GUARDA ALMEIDA	2005
	10 - MARBIANA LUZIVA TEIXEIRA SILVA	2005
	11 - MARIA EDNA DA SILVA	2005
	12 - MARIA FABIANA BRITO SANTOS	2004
	13 - MARIA MARIZE DA SILVA	2005
	14 - MARIA TELMA DOS SANTOS	2005
	15 - TAGLIANNE PRISCILLA RODRIGUES DE SOUZA	2004
Curso	<b>PEDAGOGIA - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALINE BARBOSA DE LIMA	2006
	02 - EDIONE ARAÚJO DAS NEVES	2006
	03 - EDJANE DA SILVA FEITOSA	2006
	04 - JAISLANE DE OLIVEIRA SILVA	2006
	05 - MARILUCIA GREGORIO DE LIMA	2006
	06 - MONALIZA CORREIA DA SILVA	2006
	07 - VALDELINA MARIA DE VASCONCELOS	2006
	08 - VALDETE DE BRITO SILVA	2006
Curso	<b>PEDAGOGIA A DISTANCIA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - DIOGO SANTOS ROCHA	2004
	02 - ELANE CRISTINA LOURENÇO DOS SANTOS	2004
	03 - JOSINALDO CORREIA MONTEIRO	2004

Curso	<b>PSICOLOGIA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALESSANDRA CHRISTINE LINS MORAES	2006
	02 - CAMILA MARIA DE SOUZA	2006
	03 - ELISÂNGELA ALENCAR DE MELO	2006
	04 - GRAZIELLE LIMA DA ROCHA BARROS	2006
	05 - JOACI SILVA DE MORAES	2006
	06 - LAUDIANA SARMENTO PIMENTEL	2006
	07 - MARCOS LEANDRO DA SILVA	2006
	08 - PEDRO HENRIQUE SANTOS DA SILVA	2006
	09 - PRISCILA DUARTE DE OLIVEIRA	2006
	10 - SÉRGIO MACIEL CAVALCANTE FILHO	2006
Curso	<b>PSICOLOGIA BACHARELADO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALBERY FERREIRA LIMA	2004
	02 - ANA PAULA DA SILVA	2004
	03 - DEVID WAGNER VIANA DOS SANTOS	2005
	04 - EMANOELA MUNIZ DE ARAUJO	2004
	05 - ERIDNAIDE FERNANDES FLORENTINO	2004
	06 - JOÃO PAULO SEABRA DE LIMA	2004
	07 - JONATTAN DA SILVA GOMES	2005
	08 - JULIA MAYRA DUARTE ALVES	2005
	09 - MARCEL OLIVEIRA PALMEIRA	2005
	10 - MARIA DE FÁTIMA BARROS DA SILVA	2004
	11 - MARIA PATRÍCIA DOS SANTOS	2005
	12 - POLLYANA DE ALBUQUERQUE SILVA	2005
	13 - PRISCILA SANTIAGO GOMES	2005
	14 - REGINA JULIANA SOUSA DA SILVA	2005
	15 - ROSANA CORREIA DOS SANTOS	2004
Curso	<b>QUIMICA - BACHARELADO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - JOSEFA WEDIJA TENORIO CAVALCANTE	2005
	02 - KLEBSON DA SILVA	2005
Curso	<b>QUIMICA BACHARELADO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - HENRIQUE CARDOSO DE OLIVEIRA	2004
	02 - MÁGDA CORREIA DOS SANTOS	2005
	03 - THARCIANA CAVALCANTE DA SILVA	2005
Curso	<b>QUÍMICA BACHARELADO - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADEILDO JÚNIOR DE OLIVEIRA	2006
	02 - DIEGES LIMA DA SILVA	2006
	03 - RENATO HENRIQUE MOTA JATOBÁ	2006
	04 - ROSICLEIDE VITURINA DOS SANTOS	2006
	05 - THIAGO PHILLIP LISBÔA DIAS	2006
Curso	<b>QUÍMICA LICENCIATURA - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CLEBER TIAGO DE MENEZES	2006
	02 - GIULLYANE FLORACY DA SILVA	2006
Curso	<b>QUIMICA-NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADRIANA MARIA DOS SANTOS	2005
	02 - FÁBIO ALMEIDA MUNIZ	2004
	03 - IDVANDO CAETANO DE MOURA	2005
	04 - JEFERSON LESSA DA TRINDADE	2005
	05 - MÁRCIO PRAXEDES FERRAZ DOS SANTOS	2005
Curso	<b>RELAÇÕES PÚBLICAS - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ÉRICA MARIA GONZAGA SANTOS	2006
	02 - JULIANA GOMES DE CERQUEIRA	2006
	03 - JULIANA NUNES DOS SANTOS	2006

Curso	<b>RELAÇÕES PÚBLICAS - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - RAMONNA MICKAELLY SILVA SANTOS	2006
Curso	<b>RELAÇÕES PÚBLICAS - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - EVANDRO FLÁVIO DA SILVA	2006
	02 - JOBSON DA SILVA NASCIMENTO	2006
	03 - OLGA CRISTINA MACIEL DE OLIVEIRA	2006
	04 - ROSANA DIAS DOS SANTOS	2006
Curso	<b>SERVICO SOCIAL</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ALEX ANTONIO BERTULINO	2004
	02 - ANA RITA DANTAS DA SILVA	2005
	03 - AVAYLLA MISTHAYNE DOS SANTOS	2005
	04 - CYNTHIA DE SOUZA BISPO	2004
	05 - DENISE MARIA DOS SANTOS	2004
	06 - FERNANDA VERISSIMO DOS SANTOS	2005
	07 - GILMARA FERREIRA DA SILVA	2005
	08 - GUILHERME VIEIRA MENEZES	2005
	09 - IRACI CLEIDE CARNEIRO DA SILVA	2005
	10 - JAQUELINE GOMES DA SILVA	2004
	11 - MARIANI MARIA PACHECO DO NASCIMENTO	2005
	12 - NADJA SANTOS DA SILVA	2005
	13 - NÍVEA KELLY SANTOS DA SILVA	2004
	14 - NÚBIA LEMOS DA SILVA	2005
	15 - PAULA ARLEIR FERREIRA DA SILVA	2005
	16 - RAQUEL DOS SANTOS	2005
	17 - ROSIMEIRE APRIGIO DOS SANTOS	2004
Curso	<b>SERVIÇO SOCIAL - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - DANNYELLE FERREIRA LEMOS	2006
	02 - ELAYNE PATRÍCIA SILVA TEIXEIRA	2006
	03 - JULIANA FERNANDES DUARTE	2006
	04 - KAROLINE MENDONÇA ROCHA BARROS	2006
	05 - KELYANE MARIA PACHECO DO NASCIMENTO	2006
	06 - MARAISA AZEVEDO SANTOS	2006
	07 - MARCIA DA SILVA	2006
	08 - MYZIA ESTEVÃO DA SILVA	2006
	09 - THAYSA KELLY NEVES DE LIMA	2006
	10 - THYARA RÚBIA VANDERLEI DE GÓES	2006
	11 - WAGDA DA COSTA SILVA	2006
	12 - WILKASE GABRIELLE BARROS DE FIGUEIRÊDO	2006
Curso	<b>SERVIÇO SOCIAL - NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CIPRIANO PAULINO DA SILVA	2006
	02 - CLEÓPATRA RÚBIA DA SILVA	2006
	03 - DIANY CAMILLA SOARES MARTINS	2006
	04 - DIÓGO BORGES DA SILVA	2006
	05 - ELIZABETE DANTAS DE SOUZA	2006
	06 - EVELYN COSTA DO NASCIMENTO	2006
	07 - FERNANDO DE ARAÚJO BEZERRA	2006
	08 - IRACI ARAÚJO CAVALCANTE	2006
	09 - ISABELA PATRICIA ROCHA DE CARVALHO	2006
	10 - JAIR DA SILVA GUABIRABA	2006
	11 - LENY DE ARAÚJO SANTOS	2006
	12 - PETRÚCIO JOSÉ DA SILVA FILHO	2006
	13 - ROBSON SOARES DE LIMA	2006
	14 - TAUANA SAMARA DA SILVA SANTOS	2006
Curso	<b>SERVICO SOCIAL NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ADIVANIA MARIA DA SILVA	2005
	02 - ALINE FURTUOSO SILVA	2005
	03 - ALINE PRAZERES DA SILVA	2005

Curso	<b>SERVICO SOCIAL NOTURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ANDREA MARCIA DA ROCHA CARVALHO	2004
	02 - CINTHIA MILENA DE ARAÚJO SILVESTRE	2005
	03 - DANIELLE SILVA DE MELO OLIVEIRA	2005
	04 - EDILENE ALVES DE LIMA	2005
	05 - ERIKA MARIA DA SILVA LIMA	2005
	06 - GERALDA PEREIRA DA SILVA	2005
	07 - JAILDA DOS SANTOS	2005
	08 - JOSÉ BRUNO DO NASCIMENTO DA SILVA	2005
	09 - LAISE CRISTINA DA SILVA	2005
	10 - LENILDA FERREIRA DOS SANTOS	2004
	11 - MARCIA MARIA DE MOURA	2005
	12 - MAYANNY DA SILVA BARBOSA	2004
	13 - MAYARA CAMILA CAVALCANTI DA SILVA	2005
	14 - ROSANA GOMES DA SILVA BARROS	2005
	15 - ROSANGELA MARTILIANO DOS PRAZERES	2004
Curso	<b>TEATRO LICENCIATURA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - CRISTIANE MARIA DA SILVA	2006
	02 - FABÍOLA FERREIRA FONSECA	2006
	03 - FRANCISCA DA SILVA PAES	2006
	04 - IGOR LEONARDO VASCONCELOS DA SILVA	2006
	05 - KELLY MARIA DA CONCEICAO	2006
	06 - MARILENE OZANA MARCULINO DA SILVA	2006
	07 - MONIQUE SIBELE DA SILVA SANTOS	2006
	08 - ROSYER SOUZA SILVA	2006
Curso	<b>ZOOTECNIA</b>	
	Aluno	PSS
	01 - ABIGAIL JULIENE DOS SANTOS SILVA	2004
	02 - ALLAN RODRIGO NUNES SILVA	2005
	03 - BRUNO ANDERSON MONTES MESSIAS	2004
	04 - DANIELLA TAVARES LINS	2005
	05 - DANILO DE AQUINO FERREIRA	2005
	06 - DIEGO DANTAS DE MORAES	2005
	07 - DIOGO AUGUSTO FERREIRA	2005
	08 - ELOIZE GOMES MATOS	2005
	09 - ERICA PEREIRA DOS SANTOS	2005
	10 - ESTER BARROS BRUM	2004
	11 - FERNANDA DA SILVA BARROS	2004
	12 - JUCIARA DOS SANTOS	2005
	13 - MICHAELL ANDERSON PEREIRA DE ALMEIDA	2004
	14 - MILANIA DA SILVA MEDEIROS	2005
	15 - REJANE SILVA DE LIMA	2004
	16 - WALDIR JACKSON DE LIMA SOUZA	2004
Curso	<b>ZOOTECNIA - DIURNO</b>	
	Aluno	PSS
	01 - DANIEL FLORÊNCIO DOS SANTOS	2006
	02 - EDSON DA SILVA REIS	2006
	03 - JACY ATANÁSIO DE LIMA NETO	2006
	04 - JORGGE NICHOLAS COSTA AMORIM	2006
	05 - JOSE FABIO DA SILVA	2006
	06 - LUCAS COSTA NEVES ROCHA	2006
	07 - TECILLA MARIA RODRIGUES DA CUNHA	2006
	08 - VANESSA SACRAMENTO DE MELO	2006
	09 - WANDERSON ALVES DA SILVA	2006
	10 - WENDYLANE NEVES DA SILVA	2006

## **ANEXO B**

### **Roteiro das entrevistas**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**LINHA: HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAL**  
**GRUPO: ESTUDOS E PESQUISAS EM TRABALHO E EDUCAÇÃO**

**OBJETO DE PESQUISA: TRABALHO, EDUCAÇÃO, RAÇA E CLASSE: O  
PERCURSO DO SISTEMA DE COTAS NO BOJO DAS AÇÕES  
AFIRMATIVAS.**

#### **OBJETIVO GERAL**

- Analisar o percurso das políticas educacionais de destinação de cotas para negros, pardos e índios, no bojo das ações afirmativas, desenvolvidas no governo de Luis Inácio Lula da Silva, em três universidades públicas: UERJ, UNEB e UFAL, à luz do tripé trabalho, educação e raça, a fim de verificar a relação entre estas categorias e a questão de classe.

#### **ESPECÍFICOS**

- Situar historicamente a origem dos conceitos de raça e classe social;
- Estabelecer a relação entre os conceitos de classe e raça social;
- Situar historicamente a origem das ações afirmativas, o que vem a ser o sistema de cotas, e como se apresentam no governo Lula, com foco para as três universidades selecionadas;

#### **APRESENTAÇÃO:**

Estamos realizando a pesquisa que consiste no levantamento de dados referentes ao tema que estamos investigando, com o objetivo de analisar o impacto do sistema de cotas nos argumentos dos sujeitos diretamente envolvidos. Para a concretização do nosso objetivo, solicitamos sua colaboração e, ao mesmo tempo, agradecemos sua disponibilidade em responder as perguntas levantadas, conforme o roteiro apresentado.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA GRAVADA, PARA ALUNO (A)S E  
PROFESSORES(AS)**

**DADOS PESSOAIS**

Nome \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

**PARA ALUNO (A)**

Curso \_\_\_\_\_ Por que escolheu tal curso?

**PARA PROFESSOR (A)**

Escolaridade/área \_\_\_\_\_

Tempo e área de atuação: \_\_\_\_\_ ( ) anos ( ) meses

Por que escolheu tal carreira/curso?

**1 – RAÇAS.**

1.1 – Qual a sua opinião sobre o termo raça?

1.2 – Você se vê pertencente a qual raça? Por quê?

1.3 – Já foi discriminado (a) por sua identidade racial? Caso sim, pode relatar?

**2 – CLASSE.**

2.1 – Qual a sua opinião sobre o termo classe social?

2.2 – Você se vê pertencendo a alguma classe social? Qual? Por quê?

2.3 – Já foi discriminado (a) por sua classe?

**3 – COTAS.**

3.1 – Qual a sua opinião sobre as cotas?

3.2 - Para você, o que são as cotas?

3.3 – Como você vê as cotas para negros, pardos e índios para universidades públicas?

3.4 – Como você vê as cotas para estudantes de escolas públicas?

3.5 – Como você vê as cotas para o mercado de trabalho?

3.6 – Para você as cotas garantem a inclusão de negros, pardos e índios nas universidades? Por quê?

3.7 – O que poderia garantir a inclusão de negros, pardos e índios nas universidades?  
Por quê?

## ANEXO C

### Distribuição dos Cotistas da UFAL – 2004/2006

Nº	CURSO	TURNO		GÊNERO		ANO			TOTAL
		D	N	H	M	2004	2005	2006	
01	ADMINISTRAÇÃO	x		6	10	---	---	16	16
	ADMINISTRACAO		x	11	11	06	08	08	22
02	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	x		11	05	04	12	---	16
03	AGRONOMIA	x		21	15	07	14	15	36
04	ARQUITETURA E URBANISMO	x		04	04	---	02	06	08
05	ARTES CÊNICAS LICENCIATURA	x		06	08	08	06	---	14
06	BIBLIOTECONOMIA	x		01	05	02	04	---	06
	BIBLIOTECONOMIA		x	02	04	---	---	06	06
07	BIOLOGIA BACHARELADO	x		02	05	---	---	07	07
	BIOLOGIA LICENCIATURA	x		01	01	---	---	02	02
	BIOLOGIA LICENCIATURA		x	02	03	---	---	05	05
08	CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	x		23	04	05	10	12	27
09	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS LICENCIATURA	x		02	04	01	05	---	06
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS LICENCIATURA		x	02	05	05	02	---	07
10	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	x		04	08	---	05	07	12
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS		x	09	09	02	08	08	18
11	CIÊNCIAS ECONÔMICAS	x		14	10	07	15	02	24

	CIÊNCIAS ECONÔMICAS		x	08	02	---	---	10	<b>10</b>
12	CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO	x		01	05	02	01	03	<b>06</b>
	CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA	x		01	04	01	04	---	<b>05</b>
12	CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA		x	04	03	---	---	07	<b>07</b>
13	COM. SOCIAL RELAÇÕES PÚBLICAS	x		01	13	06	04	04	<b>14</b>
	COM. SOCIAL RELAÇÕES PÚBLICAS		x	04	06	02	04	04	<b>10</b>
14	COM. SOCIAL JORNALISMO	x		06	11	04	06	07	<b>17</b>
	COM. SOCIAL JORNALISMO		x	05	06	04	04	03	<b>11</b>
15	DANÇA LICENCIATURA	x		03	04	---	---	07	<b>07</b>
16	DIREITO	x		18	29	07	20	20	<b>47</b>
	DIREITO		x	17	13	10	10	10	<b>30</b>
17	EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA	x		12	11	08	03	12	<b>23</b>
	EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA		x	04	03	---	07	---	<b>07</b>
	EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO		x	06	03	---	---	09	<b>09</b>
18	ENFERMAGEM	x		12	16	04	12	12	<b>28</b>
19	ENGENHARIA AMBIENTAL	x		04	---	---	---	04	<b>04</b>
20	ENGENHARIA CIVIL	x		16	04	03	07	10	<b>20</b>
21	ENGENHARIA DE AGRIMENSURA	x		03	---	---	---	03	<b>03</b>
22	ENGENHARIA QUÍMICA	x		14	02	05	04	07	<b>16</b>
	ENGENHARIA QUÍMICA		x	03	---	---	---	03	<b>03</b>
23	ESTUDOS SOCIAIS	x		01	---	---	01	---	<b>01</b>
24	FARMÁCIA LICENCIATURA	x		06	04	---	---	10	<b>10</b>
	FARMÁCIA BACHARELADO	x		05	06	---	11	---	<b>11</b>

25	FILOSOFIA LICENCIATURA	x		03	08	03	08	---	<b>11</b>
	FILOSOFIA LICENCIATURA		x	03	05	---	---	08	<b>08</b>
26	FÍSICA BACHARELADO	x		03	---	01	02	---	<b>03</b>
26	FÍSICA LICENCIATURA		x	01	01	---	---	02	<b>02</b>
27	GEOGRAFIA BACHARELADO	x		06	08	---	08	06	<b>14</b>
	GEOGRAFIA BACHARELADO		x	02	01	---	---	03	<b>03</b>
	GEOGRAFIA LICENCIATURA	x		05	08	01	06	06	<b>13</b>
	GEOGRAFIA LICENCIATURA		x	08	05	04	03	06	<b>13</b>
28	HISTÓRIA LICENCIATURA	x		03	05	03	05	---	<b>08</b>
	HISTÓRIA LICENCIATURA		x	11	09	04	08	08	<b>20</b>
	HISTÓRIA BACHARELADO	x		03	05	---	---	08	<b>08</b>
29	LETRAS LICENCIATURA	x		11	17	04	12	12	<b>28</b>
	LETRAS LICENCIATURA		x	15	12	09	06	12	<b>27</b>
30	MATEMÁTICA BACHARELADO	x		02	---	---	---	02	<b>02</b>
	MATEMÁTICA LICENCIATURA	x		12	02	02	10	02	<b>14</b>
	MATEMÁTICA LICENCIATURA		x	02	---	---	---	02	<b>02</b>
31	MEDICINA	x		19	26	12	16	17	<b>45</b>
32	METEOROLOGIA	x		01	01	01	01	--	<b>02</b>
	METEOROLOGIA		x	01	---	---	---	01	<b>01</b>
33	MÚSICA CANTO BACHARELADO	x		---	01	---	---	01	<b>01</b>
	MÚSICA LICENCIATURA	x		03	---	01	01	01	<b>03</b>
34	NUTRIÇÃO	x		01	12	---	08	05	<b>13</b>
35	ODONTOLOGIA	x		05	15	01	12	07	<b>20</b>
36	PEDAGOGIA	x		06	22	08	04	16	<b>28</b>

	<b>PEDAGOGIA</b>		x	---	08	---	---	08	<b>08</b>
	<b>PEDAGOGIA MAGISTÉRIO ESCOLAR</b>	x		01	14	06	09	---	<b>15</b>
	<b>PEDAGOGIA DISTÂNCIA</b>	x		02	01	03	---	---	<b>03</b>
<b>37</b>	<b>PSICOLOGIA LICENCIATURA</b>	x		04	06	---	---	10	<b>10</b>
	<b>PSICOLOGIA BACHARELADO</b>	x		05	10	07	08	---	<b>15</b>
<b>38</b>	<b>QUÍMICA BACHARELADO</b>	x		06	04	01	04	05	<b>10</b>
	<b>QUÍMICA LICENCIATURA</b>	x		05	02	01	04	02	<b>07</b>
<b>39</b>	<b>SERVIÇO SOCIAL</b>	x		02	27	06	11	12	<b>29</b>
	<b>SERVIÇO SOCIAL</b>		x	07	25	04	14	14	<b>32</b>
<b>40</b>	<b>TEATRO LICENCIATURA</b>	x		01	07	---	---	08	<b>08</b>
<b>41</b>	<b>ZOOTECNIA</b>	x		13	13	07	09	10	<b>26</b>
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>447</b>	<b>536</b>	<b>192</b>	<b>358</b>	<b>433</b>	<b>983</b>

Fonte: NEAB/2007