

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores)**

**AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA NEGROS E A POSSIBILIDADE
DE ELABORAÇÃO DO PASSADO: CONTRIBUIÇÕES ADORNIANAS**

LUCIANO FRANCISCO DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores)**

**AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA NEGROS E A POSSIBILIDADE
DE ELABORAÇÃO DO PASSADO: CONTRIBUIÇÕES ADORNIANAS**

LUCIANO FRANCISCO DE OLIVEIRA

Orientador : Prof. Dr. Divino José da Silva

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**PRESIDENTE PRUDENTE
2013**

Francisco de Oliveira, Luciano.

O48p As Políticas de Ação Afirmativa para negros e a possibilidade de Elaboração do Passado: Contribuições Adornianas / Luciano Francisco de Oliveira. - Presidente Prudente : [s.n], 2013

125 f.

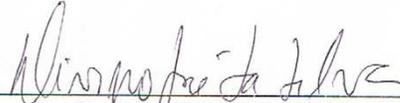
Orientador: Divino José da Silva

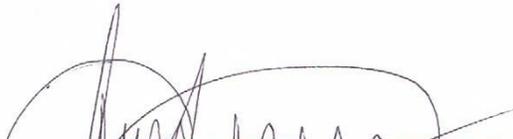
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

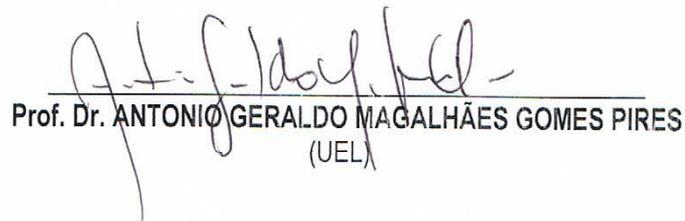
Inclui bibliografia

1. Políticas de Ação Afirmativa. 2. Elaboração do Passado. 3. Teoria Crítica. I. Silva, Divino José. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. DIVINO JOSE DA SILVA
(ORIENTADOR)


Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
(UNESP/FCT)


Prof. Dr. ANTONIO GERALDO MAGALHÃES GOMES PIRES
(UEL)


LUCIANO FRANCISCO DE OLIVEIRA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 26 DE FEVEREIRO DE 2013.

RESULTADO: Aprovado

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, *Ailton* e *Sueli*, pelo apoio e incentivo, e por viverem intensamente cada momento da minha vida.

Aos meus irmãos, *Márcio* e *Adriana*, pelos anos de companheirismo; por sempre sonharem comigo; pela amizade e amor, com a qual sempre pude contar!

A GRADECIMENTOS

Ao término de um ciclo tão importante, várias são as pessoas que merecem os meus sinceros agradecimentos...

A *Deus*, por todas as maravilhas que tem feito em minha vida e, sem o qual, nada seria possível e/ou faria sentido.

A toda a *minha família*, pelas palavras de incentivo, pela paciência e pela compreensão durante essa longa jornada.

Em especial, ao *Prof. Dr. Divino José da Silva*, por seu imenso amor, amizade, orientação, comprometimento e por não medir esforços para ver meu sonho realizado.

À *Prof. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin*, com quem tive a honra e oportunidade de conviver academicamente por longos anos.

Ao *Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes*, pela força, carinho, debates e embates e significativa contribuição para a minha ampliação de visão de mundo.

À *Prof. Dra. Maria Peregrina Fátima Rotta Furlanetti*, pela acolhida em tempos de peleja, pelo amor incondicional, pela confiança e torcida. Por tudo o que és enquanto profissional e pessoa, minha gratidão e reconhecimento.

Ao *Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni*, pelas horas infindáveis de conversa depois das aulas, pelo caráter, profissionalismo, garra, amizade, paciência e ajuda. Sentirei saudades da “Bachianinha” tocada no violão pelo professor.

À *Prof. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite*, pelo exemplo de profissionalismo, pelo ombro amigo nos momentos de tribulação, pelas incontáveis dicas e orientação.

A todos os *Professores do Departamento de Educação* e do *Programa de Pós-graduação em Educação*, por todo o ensinamento. Vocês foram extremamente importantes para a minha formação acadêmica e pessoal. Se hoje me regozijo com o findar de mais uma etapa é porque tive todos vocês me ajudando e apoiando.

Aos *membros* do Grupo de Pesquisa e Estudo em Educação desta unidade, pelo compartilhar de leituras, debates e reflexões, sem a ajuda e acolhida de vocês muito pouco teria realizado nesta dissertação.

Aos *amigos* do Mestrado, por dialogarem comigo nos momentos de incerteza e preocupação. Conviver com vocês, mesmo que por um curto espaço de tempo, me fez crescer enquanto pessoa e amadurecer enquanto pesquisador. Em especial, gostaria de agradecer aos

amigos **Rodrigo Cordeiro Camilo, Jucileny Bochorny e Cláudia Márcia de Souza Oliveira** pelos embates acadêmicos, troca de informações, carinho e preocupação.

Aos **funcionários** da Biblioteca de UNESP/FCT, pelo apoio e amizade.

Aos **funcionários** do Programa de Pós-graduação em Educação e demais **funcionários** da UNESP/FCT, pela atenção, profissionalismo e respeito com o qual sempre me atenderam.

Aos **amigos** de Presidente Prudente, João Paulo Pimenta, Karina Sacardo, Thiago, Sacardo, Márcio (Mazinho), Betinho, China, Marcel (Hair), Ximu, Eduardo Martinelli, Carol Bevilacqua, Vin Moraes, Cléria Gonçalves, Janaina Guimarães, Douglas Gonçalves, Daniel (Dalai), Fernanda Vargas, Fabiana Oliveira, Aline Vieira, Aline e Rafael, Letícia Seidinger, Aline Oliveira, Daniella Vinha, Ivonete, Cido, Leonardo Bezerra, Carolina Carvalho, Jéssica Ini, Mônica Almeida Cabrera, Marcos, Wagner, Rute e Sandra Stefani, por me aturarem em momentos de crises, pelas festas e, sobretudo, por entenderem que a minha ausência não significou falta de amizade, mas a pausa para a realização de um sonho.

À minha segunda **família** em Presidente Prudente, Aloísio (Ligeirinho), Ana Quirino, Rosária Quirino, Nain Huebe, João Quirino, Francisca Quirino, Marcos Tadeu, que não mediram esforços para me ajudar e que me mostraram a força da amizade. *Serei eternamente grato!*

Aos **amigos** de Rio Claro, Marcos Teodoro, Claudio Breda, Sandra Bretas, Thais Araújo, Meire Mateus de Lima, Danielle Kherlakian, Paulo de Tarso, Hique Grandel, Bruna Pazetto, Bruna Yamagami, Vânia Yatsuda, Michel Stephen, Daniela Moreno, Leandro (Frutal) e Gustavo Pulze Paiva. Meus amigos e amigas mais antigos e queridos, a quem tanto devo.

Ao **Prof. Dr. Antônio Geraldo Magalhães G. Pires**, pela firme arguição.

A **todos** os colegas que conheci durante todos estes anos de UNESP e que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A **CAPES**, pela credibilidade e aporte financeiro sem o qual essa pesquisa não seria possível.

RESUMO

OLIVEIRA, Luciano Francisco de. **As políticas de ação afirmativa para negros e a possibilidade de elaboração do passado: contribuições Adornianas**. 2013. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, São Paulo, 2013.

Este trabalho se insere na Linha de Pesquisa “Processos Formativos, Diferença e Valores”. A fim de investigar o conceito de reparação expressa pela política de ação afirmativa e de refletir em que medida está noção de reparação contribui ou não para a possibilidade de elaboração do passado, nos termos como a ele se refere o filósofo Theodor Adorno realizamos uma pesquisa de origem teórico-bibliográfica em periódicos educacionais, livros e capítulos de livros e documentos oficiais nacionais e internacionais. Os resultados indicaram que embora importante a luta dos movimentos negros pela reparação através da implementação de políticas afirmativas; tais movimentos perderam de vista a possibilidade de elaboração do passado enquanto meio de evitar a repetição das práticas preconceituosas que restringem o acesso dos afro-brasileiros nas mais distintas áreas da esfera social, sobretudo a que tange o acesso destes às universidades públicas brasileira, bem como a possibilidade de rompimento com o círculo vicioso no qual os afro-brasileiros insistem em culpar os brancos pelas mazelas cometidas no passado, de um lado e dos brancos que insistem em não reconhecer e denegar a gravidade do que se passou e que, portanto não deve se repetir, de outro. Com base nestes resultados, é possível sugerir que os diversos movimentos negros que atuam na luta por reparação e igualdade racial levem em conta a elaboração do passado, pois só assim poderemos pensar não mais em movimentos negros, mas em negros movendo-se para dar um novo significado às suas vidas.

Palavras-chave: Políticas de Ação Afirmativa. Cotas Raciais. Elaboração do Passado. Educação. Teoria Crítica. Movimentos Negros.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Luciano Francisco de. **The affirmative action for blacks and the possibility of elaboration of the past: Adornian contributions.** 2013. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, São Paulo, 2013.

This work falls within the line of research "Formative Processes, Difference and Values." In order to investigate the concept of reparation expressed by affirmative action policy and reflect the extent to which this reparation notion contributes or not to the possibility of elaboration the past, under the terms established by philosopher Theodor Adorno we perform a search of origin theoretical-bibliographic in educational journals, books and chapter book and national and international documents. The results indicated that although important the struggle of black movements by reparation through implementation of affirmative action policies, such movements have lost sight of the possibility of elaboration of the past as a means of avoiding the repetition of biased practices that still restrict the access of afro-Brazilians in the most distinct areas of the social sphere, particularly with respect to their access to Brazilian public universities, as well as the possibility of breaking the vicious circle in which the afro-Brazilians insist on blaming whites by the evils committed in the past, on the one hand and the whites who insist on not recognizing and deny the seriousness of what happened and who therefore should not be repeated, on the other. Based on these results, it is possible to suggest that the various movements blacks that operate in the struggle for reparation and racial equality should take into account the elaboration of the past, because only so we can think not more in black movements, in but blacks moving to give new meaning their lives.

Keywords: Affirmative Action Policies. Racial quotas. Elaboration of the Past. Education. Critical Theory. Black Movements.

LISTA DE SIGLAS

CONFENEM – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CR – Coeficiente de Rendimento
DEM – Partido dos Democratas
EDUCAFRO – Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FENAFISP – Federação Nacional dos Auditores Fiscais da Previdência Social
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
GDE – Gênero e Diversidade na Escola
GPP-GeR – Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC – Ministério da Educação
NAACP – Associação Nacional de Avanço do Povo Negro
ONG – Organização Não Governamental
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PIB – Produto Interno Bruto
PIBIC-AF – Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas
Planseq/Afro-descendente – Plano Nacional de Comércio e Serviços para Profissionais Afro-descendentes
Planseq-TDC – Plano Setorial de Qualificação – Trabalho Doméstico Cidadão
PROEX – Programa de Extensão Universitária
ProUni – Programa Universidade Para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
SISU – Sistema de Seleção Unificada
CLC – Conferência da Liderança Cristã do Sul
SEPPIR-PR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
STF – Supremo Tribunal Federal
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UnB – Universidade Federal de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 2 - O CONCEITO DE REPARAÇÃO EXPRESSO PELA POLÍTICA DE AÇÃO AFORMATIVA	19
2.1. O que é política pública?.....	19
2.2. Como surge a política de ação afirmativa?	24
2.3. O que é ação afirmativa?.....	30
2.4. Ação afirmativa e luta por reparação no Brasil.....	33
CAPÍTULO 3 - COTAS PARA AFRO-BRASILEIROS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: ENTRE OS DEFENSORES E OPOSITORES	44
3.1. As cotas raciais vão dividir o Brasil entre negros e brancos ou promoverá a igualdade racial?.....	46
3.2. A desconstrução da ideia de raça como negação das cotas.....	53
3.3. As cotas são inconstitucionais ou constitucionais?	55
3.4. As cotas ferem a meritocracia e prejudicam a qualidade do ensino o que dizem os contrários e os favoráveis?.....	60
3.5. A atualidades das cotas raciais no Brasil.	66
CAPÍTULO 4 - ELABORAÇÃO DO PASSADO COMO ESCLARECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES ADORNIANA	70
4.1. Mas afinal, o que significa elaborar o passado?.....	71
CAPÍTULO 5 - MITO DA DEMOCRACIA RACIA E PRECONCEITO: ELABORANDO NOSSO PASSADO NACIONAL	96
5.1. Mito da Democracia racial como encantamento social.	99
5.2. Preconceito racial.	103
Considerações Finais	119
Referências	122

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O Brasil foi o último país da América Latina a abolir a escravidão. Por mais de quatro séculos a base econômica nacional foi pautada pela escravização dos africanos que construíram a nação mediante a quebra de sua espinha dorsal, esgotando-se no cultivo da cana-de-açúcar, desenvolvendo o trabalho braçal que nenhum Senhor de Engenho ousou fazer. Como aponta Nascimento (1978), político e ativista brasileiro, o trabalho extenuante e o papel do escravo no interior das lavouras de cana-de-açúcar foi extremamente decisivo para o início da história econômica de um país fundado, como foi o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Foram os escravos, segundo Nascimento (1978) que lançaram mão das fundações da nova sociedade com a flexão e quebra de sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo esse trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. “Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. Tanto nas plantações de cana-de-açúcar e café e na mineração, quanto nas cidades, o africano incorporava as mãos e os pés das classes dirigentes que não se autodegradavam em ocupações vis como aquelas do trabalho braçal”. (NASCIMENTO, 1978, p. 49).

Durante esse período, o sofrimento causado aos escravos não se fizeram sentir apenas em terras brasileira, mas suas agruras começavam na própria África. Como aponta Azevedo (1975), ali, embora os africanos já conhecessem a escravidão dos vencidos, causados pelas guerras tribais, ainda estavam integrados a uma ordem social e familiar tradicional. Porém, o tráfico negreiro, ao contrário, trouxe o pânico, a separação, a humilhação, a dor física, as longas caminhadas sob ferros, a fome, penas, aquelas que não poupavam nem os grandes e poderosos, nem as comunidades antigas atingidas pelos cercos dos escravistas. Não eram poupados os jovens, adultos, velhos, mulheres, crianças, uma vez que eram indistintamente arrancados das suas terras e costumes, das suas atividades econômicas e culturais.

Após a abolição da escravidão os ex-escravos foram postos de lado na sociedade brasileira, sobretudo com a vinda dos imigrantes brancos oriundos de outros países. As leis que durante o período de escravidão buscaram assegurar aos escravos e posteriormente aos Afro-brasileiros a igualdade com relação aos brancos não foram suficientes para inseri-los em pé de igualdade com relação ao branco na nova estrutura social.

Não por acaso, Cavalleiro (2006) argumenta que os 118 anos que nos apartam da Lei Áurea não foram suficientes para dar cabo de uma série de problemas decorrentes das dinâmicas forjadas ao longo dos quatro séculos de regime escravocrata. Permanece ainda nos dias atuais, na ordem do dia, a luta pela participação equitativa dos Afro-brasileiros e Afro-brasileiros por maior espaço nas esferas sociais brasileira, bem como pelo respeito à humanidade desses reprodutores e produtores de cultura. Como salienta Cavalleiro (2006), o Brasil é um país de muitas leis e direitos limitados.

Nesse contexto, Cavalleiro (2006) acrescenta que, durante boa parte do século XX, quando se operou a expansão do sistema capitalista brasileiro, nada de relevante foi feito em termos legislativo para a promoção da cidadania plena da comunidade Afro-brasileira. Na perspectiva da academia, foi apenas a partir da metade do século XX que, os trabalhos de autores como: Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Otavio Ianni, Roger Bastide, entre outros, trataram da temática das condições de vida da população Afro-brasileira no país, fazendo contraponto às teorias de Sílvio Romero, Oliveira Viana, José Veríssimo, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre. Da perspectiva global, a década de 40 foi marcada pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, bem como pela proclamação, no ano de 1948 da Declaração Universal dos Direitos Humanos – da qual o Brasil é signatário. Mesmo assim, permanecia o não-constrangimento diante da reduzida presença ou não-presença de pessoas Afro-brasileiras em locais de prestígio social.

Em decorrência do que aponta Cavalleiro, isso é, da constatação de que a mera promulgação de leis, meramente formais, que lidem com os aspectos raciais no país não garantem por si só a igualdade entre Afro-brasileiros e brancos, os Afro-brasileiros passaram, assim como no passado, a lutar por direitos e a reivindicar do governo a reparação e compensação de sua comunidade por meio da política de ação afirmativa. Nesse contexto temos que, a condição à que os Afro-brasileiro foi historicamente submetido teria subtraídos desses o direito de usufruírem, de igual modo, dos bens sociais produzidos pela sociedade. Em meio a essa realidade foi que os Afro-brasileiros passaram não apenas a denunciar o racismo, preconceito e discriminação racial existente no seio da sociedade brasileira como também a culpabilizar o estado, exigindo reparação e compensação mediante a ação afirmativa, pelas mazelas sofridas no passado e no presente.

A pressão exercida pelos movimentos negros brasileiro ao longo da história fez com que o governo brasileiro entre o dia 31 de agosto a 7 de setembro, durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul reconhecesse os prejuízos da escravidão e se

comprometesse mundialmente a implementar medidas que tivessem como objetivo a reparação e compensação da comunidade Afro-brasileira adotando como medida a implementação das políticas afirmativas.

O debate gerado durante a III Conferência de Durban foi marcada por grandes avanços na luta contra o racismo, preconceito, discriminação racial e igualdade social, mas também foi marcada por grandes tensões que já sinalizavam para as tensões que ocorreriam no Brasil. Sané (2002, p. 1) em seu texto intitulado, *Reivindicações articuladas (e contestadas) de reparação dos crimes da História, a propósito da escravidão e do colonialismo, por ocasião da Conferência de Durban* aponta que “o grande avanço do encontro é se ter reconhecido que a escravidão é um crime contra a humanidade e que, há muito tempo, assim deveria ter sido considerada”. Nesse texto, Sané (2002) discute as divergências expressas a propósito das reivindicações de reparação do crime de escravidão. Em um primeiro momento o autor aborda as divergências acerca da reparação registradas entre os participantes de origem africana e em um segundo momento, as que se deram entre os diferentes grupos regionais. Dentre as divergências expressas quanto ao pedido de reparação pelo crime de escravidão entre os participantes de origem africana Sané (2002), aponta que as reivindicações podem ser classificadas em quatro categorias, a saber: “*posições contrárias às compensações financeiras e a favor da dignidade*”, amplamente rebatidas pelo Presidente do Senegal, Abdoulaye Wade durante a Conferência por entenderem “que um cheque não pode compensar o sangue derramado”. Dessa forma, a reparação por vias monetárias seria indecorosa, pois os sofrimentos provocados pelo crime de escravidão e do tráfico negreiro seriam por demais íntimos e, portanto importantes demais para serem resgatados e traduzidos em valores monetários. Assim, a única reparação possível aos descendentes de escravos vincula-se ao restabelecimento da dignidade das vítimas por meio de trabalhos de resgate da memória que tenham como missão a reabilitação dessa memória e a denegação da barbárie que as legitimou; “*posições contrárias às compensações financeiras e a favor da reconciliação*”, defendida pelo Presidente da Nigéria, Olusegun Obasanjo, que entendeu como não racional a indenização para as injustiças causadas durante o período de escravidão e colonialismo em virtude de um possível estremecimento entre os africanos do continente e os africanos da diáspora que sofreram a escravidão. Nesse contexto, o que estaria em jogo para Sané (2002, p. 3), segundo a fala de Obasanjo seria “a vontade de não abrir as feridas da colaboração africana na tragédia da escravidão e, por conseguinte, não dividir as responsabilidades.” Aponta também que o imperativo da reconciliação abriria caminhos para a busca de outras soluções e que reparação alguma daria conta de compensar as perdas humanas, culturais e intelectuais sofridas pela

África; “*posições pela anulação da dívida africana e pelo apoio maciço ao desenvolvimento da África*”, posições sustentadas pelos Presidentes de Togo, Cabo Verde e Haiti que também salientaram as sérias dificuldades de se calcular financeiramente a tragédia escravista que perdurou por quatro séculos, da qual vários aspectos ainda precisam ser esclarecidos. Ressalta o autor que não apenas o Presidente de Togo, mas seus partidários sugerem, tendo em vista a ideia de reparação, que os países que se beneficiaram com a escravidão e colonização ajudem no desenvolvimento da África, pois entendem que, em grande parte, a condição de miséria da África se deve por conta das perdas causadas pelo tráfico negreiro e colonização; “*posições por reparação material e financeira*”, apoiado por uma boa parte dos representantes dos Estados africanos, das organizações da sociedade civil e da diáspora africana. Suas posições justificam-se em virtude do princípio da equidade e do equilíbrio reconhecido pelo direito, tanto nacional quanto internacional, segundo o qual todo ato de delito ou criminoso dever ser reparado. Assim, aponta Sané (2002) que uma vez que os Estados tenham reconhecido a escravidão e o tráfico negreiro como crime de lesa contra a humanidade esses crimes se tornaram imprescritíveis e abriram caminho para que se pudessem processar os herdeiros daqueles que se beneficiaram do tráfico e da escravidão, bem como solicitar reparações para os descendentes diretos das vítimas.

Em se tratando das divergências inerentes ao pedido de reparação entre os diferentes grupos regionais, tais como Américas e Caribe, Ásia, Países Árabes e Europa, Sané (2002), aponta que o posicionamento das Américas e do Caribe insiste na reparação dos prejuízos culturais e políticos. Um exemplo disso pode ser constatado no artigo 70 da Declaração da Conferência regional das Américas, realizada em Santiago, Chile, em dezembro de 2000 ao estipular que: “a escravidão e outras formas de servidão que os africanos, seus descendentes e os povos autóctones das Américas foram vítimas, assim como o tráfico negreiro, eram moralmente repreensíveis, constituindo, em certos casos, crimes em relação ao direito interno e seriam, hoje, crimes no direito internacional [...] Por isso, os Estados que obtiveram benefício material com essas práticas deveriam adotar políticas, programas e medidas com vistas a reparar os prejuízos econômicos, culturais e políticos sofridos pelas comunidades e populações afetadas.” (SANÉ, 2002, p. 6). Cabe lembrar que o Canadá e os Estados Unidos, países que abandonaram a Conferência de Durban, não deixaram de fazer ressalvas em relação ao artigo em questão se opondo à sua inclusão no relatório final por questões diversas. Essas questões não foram abordadas pelo autor em seu texto. O posicionamento da região da Ásia, segundo Sané (2002) foi mais sucinto atendo-se ao princípio de responsabilidade dos países historicamente envolvidos no problema e podem ser percebidos a partir do artigo 50 da Declaração da Conferência regional para a Ásia, realizada em Teerã, em fevereiro de 2001 ao

considerar que: “os Estados que têm políticas ou conduziram práticas fundadas na superioridade racial ou nacional, como a dominação colonial ou outras formas de dominação ou ocupação estrangeira, escravidão, tráfico negreiro e limpeza étnica, devem assumir sua responsabilidade e indenizar as vítimas dessas políticas e práticas”. (SANÉ, 2002, p. 6). Sané (2002), ressalta que os pedidos de reparação que envolve os países árabes são confrontados frequentemente com a capacidade de pagamento das compensações e que esses países ainda relutam em assumir sua responsabilidade e resistem em abrir o dossiê sobre a escravatura. Com relação a questão da reparação na Europa, Sané (2002) afirma que esse continente que esteve no centro do fenômeno do tráfico negreiro e da escravidão realizou em outubro de 2000, na cidade de Estrasburgo, França a primeira conferência regional sobre a luta contra o racismo enfatizando a luta contra o racismo e a discriminação. Embora a Europa tenha realizado essa conferência, seu relatório acabou não apenas ocultando o problema do tráfico e da escravidão, mas também deslegitimando os pedidos de reparações. Sané (2002, p. 7), escreve que: “o relatório da conferência oculta o problema do tráfico e da escravidão e se contenta em afirmar que “todos os Estados devem reconhecer os sofrimentos infligidos pela escravidão e pelo colonialismo”.

Em decorrência das divergências contidas nas conclusões desses encontros regionais, a Conferência de Durban não podia deixar de refletir as contradições e lançar, de novo, as polêmicas sobre as reparações dos crimes da história. Os debates foram tanto mais agitados que a Terceira Conferência Mundial sobre o Racismo e não se beneficiou do consenso que prevaleceu sobre o apartheid”. Um dos argumentos utilizados pelos europeus para inviabilizar o pedido de reparação pelos danos causados pela escravidão, tráfico negreiro e colonização se relaciona a ideia de que “os fatos “ontem” cometidos não poderiam se constituir “hoje” crimes contra a humanidade já que, na época não eram codificados como tal.” (SANÉ, 2002, p. 8). A recusa de desculpar-se e a opção por propor o arrependimento por parte da Europa e de alguns países que historicamente mantiveram relações com a escravidão justifica-se: os pedidos de desculpas poderiam levar ao reconhecimento de responsabilidades e ensejar perseguições judiciais, além de legitimar pedidos de reparação. Por essas e outras razões, Sané (2002) acrescenta que, aos pedidos de justiça foram contrapostos os limites do direito contemporâneo; aos pedidos de reconhecimento da gravidade dos atos perpetrados e da dignidade vilipendiada, contrapôs-se a arrogância das desculpas condicionais e dos remorsos circunstanciais; aos pedidos de reconhecimento do caráter único do crime, devido à sua duração - quatro séculos -, à sua amplitude - dezenas de milhares de seres humanos deportados - e a seus efeitos - racismo estrutural e exclusão -, contrapôs-se uma tentativa de banalização do crime, apresentado como

um avatar deplorável da história; aos pedidos de reparação, para remediar as sequelas dessa tragédia, contrapôs-se o menosprezo da lógica monetarista.

A implementação das políticas afirmativas, no Brasil, foi recebida com grande alarde não apenas pela mídia, mas também por outros segmentos da sociedade. Não por acaso, em decorrência da implementação das políticas de cotas raciais para estudantes Afro-brasileiros nas universidades do Rio de Janeiro (UERJ) e Brasília (UnB), faz emergir no centro da sociedade uma série de debates e embates sobre a questão racial, dividindo a sociedade entre aqueles que apoiavam a implementação e aqueles que não apoiavam.

No cerne desses calorosos debates, que tomou conta da sociedade brasileira, é que evidenciamos o quanto o nosso passado não foi elaborado e o quanto os movimentos negros, ao focar na ideia de reparação e compensação, perderam de vista a possibilidade de elaboração do passado; evitando tanto o esclarecimento do que se passou quanto a explicitação dos mecanismos que ainda hoje tornam possíveis a permanência das práticas preconceituosas, por permanecerem meramente no registro da queixa. Desse enredo é que surge a nossa pesquisa.

Esse trabalho se fundamenta nos pressupostos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, particularmente em Adorno, dando ênfase para alguns textos do autor que nos ajudem a pensar a elaboração do passado.

No segundo capítulo dessa dissertação, buscamos resgatar um pouco sobre o surgimento da ação afirmativa, bem como de que forma a ideia de reparação vem sendo expressada por ela. Também buscamos fazer uma relação entre a ideia da reparação mediante a implementação da ação afirmativa com a questão do Afro-brasileiro.

No terceiro capítulo, buscamos demonstrar como o embate travado na sociedade brasileira quanto a questão da implementação das políticas de cotas – uma das principais medidas de reparação para a comunidade Afro-brasileira – suscitou e ainda tem suscitado uma série de argumentos favoráveis e contrários as medidas de cotas. É importante frisar que temos também, com isso, a intenção de demonstrar, ainda que implicitamente, o quanto essas discussões se apresentam à nós brasileiros como uma ferida aberta que não foi elaborada e o quanto a discussão se fecha apenas na ideia de assegurar aos Afro-brasileiros a garantia de correção social material em detrimento de uma formal, perdendo de vista a elaboração do passado.

No quarto capítulo dessa dissertação, buscamos trabalhar com alguns textos de Adorno com a intenção de refletirmos sobre o que vem a ser a elaboração do passado e o quanto é importante essa elaboração. Também buscamos demonstrar o quanto a educação, mesmo que permeada por inúmeras limitações, pode contribuir para a elaboração do passado no sentido de

evitar a barbárie e seu retorno, bem como a lidar com alguns aspectos que se voltam para o preconceito, que no caso do Brasil, é um dos maiores entraves à elaboração do passado.

Por fim, pretendemos no quinto capítulo discutir alguns aspectos que na sociedade brasileira se apresentam para nós como um dos principais mecanismo que perpetuam a violência social que recai, sobretudo sobre a vida dos Afro-brasileiros. Ou seja, tentamos trazer à tona pontos importantes na luta contra a barbárie racial, tais como: o mito da democracia racial, o preconceito, a ideia de tolerância etc. Também damos, ainda que suscintamente, relevância para a questão da educação contra o preconceito, haja visto que no quarto capítulo já mencionamos, por meio do pensamento de Adorno, a importância da educação.

CAPÍTULO 2

O CONCEITO DE REPARAÇÃO EXPRESSO PELA POLÍTICA DE AÇÃO AFORMATIVA

"A opressão racial dos anos da sociedade escravocrata brasileira deixou cicatrizes que se refletem na diferenciação dos afrodescendentes. [...] A injustiça do sistema é absolutamente intolerável." (Luiz Fux).

2.1. O que é política pública?

A política pública surge como um subcampo expressivo dentro da disciplina de Ciência Política por volta dos anos de 1960 e 1970; sendo H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton considerados os quatro grandes nomes e pais dessa área de estudo.¹

Embora esses quatro autores supracitados sejam considerados os pioneiros nessa área, outros pesquisadores, tais como: Lynn (1980), Dye (1984), Peters (1986), Mead (1995), contribuíram sobremaneira não apenas para essa área de estudo como também para a ampliação de seus conceitos. No que tange a temática da política pública é importante dizer que, se por um lado existe, por parte dos estudiosos da área, a intenção de conceituar e definir o que é política pública; por outro e, tomando como referencial o pensamento de Souza (2006, p. 24), cumpre destacar que, “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que é política

¹ De acordo com Souza (2006, p. 23-24) Laswell (1936) se tornou conhecido por introduzir a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governos. Já Simon (1957) se tornou conhecido ao introduzir o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*). Os argumentos do autor se voltaram para o fato de que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Deste modo, entendia Simon que a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas como: informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores etc. No entanto, essa racionalidade de acordo com Simon poderia ser maximizada até um estado satisfatório pela criação de estruturas (conjuntos de regras) que enquadrasse o comportamento dos atores e modelasse esse comportamento na direção de resultados desejados evitando assim, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios. Lindblom (1959-1979) ganhou relevo ao questionar a ênfase no racionalismo proposto por Laswell e Simon ao propor a incorporação de outras variáveis à formulação e a análise de políticas públicas, tais como: as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório que não teriam necessariamente um fim ou um princípio. Esta ideia explica por qual motivo as políticas públicas precisam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise além das questões de racionalidade, como por exemplo: o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse. Por fim, Easton (1965) obteve notoriedade na área política pública ao defini-la como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo o autor, políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e afeitos.

pública”. Visto que a afirmação feita pelo autor decorre do fato de que ao longo dos tempos o termo sofreu múltiplas definições, o que acabou conferindo a ele certa complexidade.

De acordo com Linhares (2010, p. 43), “o conceito de política pública é complexo e exige abordagem interdisciplinar, na qual gravitam dados jurídicos, políticas e sociológicos”. Argumenta o autor que, no que diz respeito ao campo jurídico, a locução carece de uma maior precisão técnica e que, além disso, o termo política pública é costumeiramente utilizado na sociologia e na ciência política.

Ao abordar o pensamento de Bucci (2006), Linhares (2010) ainda acrescenta que não se pode dizer que existe um conceito jurídico de política pública, haja vista que as categorias que contribuem para a sua estruturação pertencem à ciência ou a ciência da administração pública. É por essa razão que Linhares (2010) afirma que a importação do uso do conceito de política pública no campo jurídico se torna fruto da interdisciplinaridade que se faz cada vez mais presente na compreensão das ciências. “Ademais, o conceito de política pública é mais afeto à ciência política, existindo poucos estudos especificamente educacionais ou jurídicos sobre o tema”. (LINHARES, 2010, p. 43).²

Porém, mesmo havendo certa dificuldade em se conceituar o que é política pública em decorrência de sua complexidade, multiplicidade de conceitos, divergências, carência de definição técnica e pouco tempo de existência, alguns pesquisadores têm se debruçado na árdua tarefa de defini-la. Dentre esses pesquisadores temos: Hecló (1972), Dye (1972), Meny e Thoenig (1991) e Howlett e Ramesh (2003), que buscam definir a política pública pelo viés da “*abordagem estatista*” e Dror (1971), Kooiman (1993), Rhodes (1997) e Regonini (2001), que se utilizam da “*abordagens multicêntricas*” para definir a mesma.

Ora, no que tange a “*abordagem estatista*” (*state-centered policy-making*), a política pública é considerada por Secchi (2010 p. 2 *apud* LIMA, 2012, p. 51) como analiticamente monopólio de atores estatais e segundo essa concepção, “o que determina se uma política é ou não ‘pública’ é a personalidade jurídica do formulador. Em outras palavras, é política pública somente quando emanada de ator estatal”.

Nessa mesma vertente a política pública é compreendida como um conjunto de decisões autorizadas ou sancionadas por atores governamentais, como ressalta Salisbury (1995). Enfatizando mais a questão da política pública pelo prisma da “*abordagem estatista*” Lima (2012) ao mencionar Rua (2009) argumenta que a dimensão pública de uma política é

² Com base em Lima (2012, p. 50) é importante ressaltar que: “os estudos sobre política pública são ainda muito recentes, especialmente no Brasil, e existem ainda muitas divergências conceituais e é necessário discutir, pensar e repensar sobre o tema”.

dada por seu caráter jurídico imperativo. Nessa formulação, a política pública (policy) é entendida como um conjunto de ações e decisões referentes à alocação imperativa de valores que envolvem todos os bens públicos. Segundo essa visão, entende-se também que as ações e decisões de caráter privadas, mesmo que possuam certo interesse público, não podem ser confundidas com atividades políticas e com política pública.

Theodoulou (1995, p. 2), ao abordar a questão da política pública pela ótica da “*abordagem estatista*” acrescenta que,

[...] a primeira ideia que alguém se depara é que a política pública deve distinguir entre o que os governos pretendem fazer e o que, na verdade, eles realmente fazem; que a inatividade governamental é tão importante quanto à atividade governamental. O segundo elemento é a noção de que política pública envolve idealmente todos os níveis de governo e que não é necessariamente restrito aos atores formais, atores informais também são extremamente importantes.

Nesse contexto, Rua (2009 *apud* LIMA, 2012, p. 51) aponta que quando uma ação se origina da sociedade e tem por objetivo tratar um problema público, como é o caso do Movimento pela Cidadania contra a Fome e a Miséria, a exemplo do “Movimento do Betinho”, o que se tem é uma ação privada de interesse público. Já quando o caso é como, por exemplo, o Programa Bolsa Família, o que se tem é uma política pública de combate à fome e à miséria. É importante dizer que segundo a abordagem estatista os atores não estatais possuem grande influência no processo de elaboração de política pública, mas a eles não são conferidos o privilégio de estabelecer e liderar o processo.

Em se tratando da “*abordagens multicêntricas*”, Lima (2012) argumenta que nessa abordagem o que mais importa não é quem são os formuladores da política pública, uma vez que pode ser qualquer pessoa. Mas o que se leva em conta é a origem do problema a ser sanado, sendo essa a sua caracterização fundamental. “Assim uma política recebe o adjetivo de ‘pública’ se o problema que tenta enfrentar é público”. (LIMA, 2012, p. 51).

Para Secchi (2010, p. 2 *apud* LIMA, 2012, p. 51), a “*abordagens multicêntricas*” considera, “organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (policy networks), juntamente com atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas”.³

³ Segundo Heidemann (2010, p. 31), a política pública deve ter a abordagem multicêntrica: A perspectiva de política pública vai além da perspectiva de políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, a promover “políticas públicas”.

Em resumo Lima (2012) aponta que enquanto a abordagem estatista adjetiva o termo política em função do decisor, a abordagem multicêntrica adjetiva o termo em função do objetivo da política.

Além das abordagens estatísticas e multicêntricas, a política pública também pode ser compreendida a partir da ideia de ‘policy analysis’, que envolvem conceitos como: ‘policy’, ‘politics’ e ‘polity’, ‘policy network’, ‘policy arena’ e ‘policy cycle’, os quais, segundo Frey (2000, p. 216) “são considerados de fundamental importância tanto para a compreensão de políticas públicas quanto para a estruturação de um processo de pesquisa, que vise à realização de estudos de caso”. Cabe lembrar que a “policy analysis” recebe grande crítica do neo-institucionalismo⁴ e da análise dos estilos políticos⁵.

Ao se referir aos conceitos de ‘policy’ - ‘politics’ - ‘polity’, Frey (2000) argumenta que em se tratando dos questionamentos da ciência política, a literatura acerca da ‘policy analysis’ faz uma distinção entre as três dimensões da política. Desse modo, o autor para denominar as instituições políticas usa os conceitos de ‘polity’, para se referir as instituições políticas que diz respeito à ordem do sistema político delineada pelo sistema jurídico, bem como à estrutura institucional do sistema político-administrativo; de ‘politics’, para denominar os processos políticos, frequentemente de caráter conflituoso, principalmente no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição e finalmente o de ‘policy’ para os conteúdos da política, cuja dimensão material refere-se aos conteúdos concretos, ou seja, à configuração propriamente dita dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas.

Soma-se aos conceitos supracitados o de ‘policy network’, que no entendimento de Hecló (1978, p. 102) são “as interações das diferentes instituições e grupos tanto do executivo,

⁴ Para Frey (2000, p. 230) “o desleixo ou menosprezo com os elementos estruturais de política pela ‘policy analysis’ tradicional deve-se, em nosso entender, a sua tradição em atribuir, na análise de processos políticos, aos conteúdos da política uma importância maior do que às condições institucionais. Por outro lado, deve ter contribuído a esse desleixo o caráter tradicionalmente quantitativo dos estudos de políticas públicas, assim como o fato de que boa parte dos estudos que contribuíram para o desenvolvimento teórico dessa vertente recente da ciência política tem sido realizados em países com sistemas políticos institucionalmente estáveis”.

⁵ Segundo Frey (2000, p. 235) “a crítica ao pressuposto da ‘policy analysis’ tradicional, de que os processos políticos seriam determinados principalmente pelos conteúdos da política, não contribuiu apenas para o fortalecimento de abordagens institucionalistas, ressaltando a importância de instituições estáveis e consolidadas (‘polity’) para o êxito de políticas públicas; ao mesmo tempo, levou ao surgimento de uma vertente de pesquisa que pode ser designada como ‘análise de estilos políticos’ e que vem-se dedicando mais ao aspecto do ‘como’ da política (‘politics’), frisando fatores culturais, padrões de comportamento político e inclusive atitudes de atores políticos singulares como essenciais para compreender melhor o processo político, que, por sua vez – eis um pressuposto central dessa abordagem - , repercute na qualidade dos programas e projetos políticos elaborados e implementados”.

do legislativo como da sociedade na gênese e na implementação de uma determinada *policy*”. Com relação à ‘*policy network*’ Miller (1994 *apud* FREY, 2000, p. 221) acrescenta que,

[...] trata-se no caso de ‘*policy networks*’ as redes de relações sociais que se repetem periodicamente, mas que se mostram menos formais e delimitadas do que relações sociais institucionalizadas, nas quais é prevista uma distribuição concreta de papéis organizacionais. Todavia, essas redes sociais evidenciam-se suficientemente regulares, para que possa surgir confiança entre seus integrantes e se estabelecer opiniões e valores comuns. Todavia, essas redes sociais evidenciam-se suficientemente regulares, para que possa sugerir confiança entre seus integrantes e se estabelecer opiniões e valores comuns.

Outro conceito também importante para o entendimento da ‘*policy analysis*’ e por consequência da política pública é o de ‘*policy arena*’, introduzida no debate científico por Lowi (1972). Essa noção, segundo Frey (2000) tem como pressuposto o fato de que as reações e expectativas das pessoas que são afetadas por medidas de cunho político antecipam o processo de decisão política de implemento das suas decisões. Por essa razão, “os custos e ganhos que as pessoas esperam de tais medidas tornam-se decisivos para a configuração do processo político”. (FREY, 2000, p. 223). Ainda segundo Frey (2000, p. 223), “o modelo da ‘*policy arena*’ refere-se, portanto, aos processos de conflitos e de consenso dentro das diversas áreas de política, as quais podem ser distinguidas de acordo com seu caráter distributivo, redistributivo, regulatório ou constitutivo”.⁶

Por último, mas não menos importante, tem-se o conceito de ‘*policy cycle*’, peça importante para a abordagem da ‘*policy analysis*’. Nesse contexto, leva-se em conta o fato de que as redes e as arenas das políticas setoriais acabam sofrendo modificações durante o transcorrer dos processos de elaboração e implementação das políticas públicas, assim, conforme Couto (1998, p.54), “é de fundamental importância ter-se em conta o caráter dinâmico ou a complexidade temporal dos processos político-administrativos”.

Frey (2000, p. 226) aponta que,

Ao subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resolução de problemas, o ‘*policy cycle*’ acaba se revelando um modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida de uma política pública. As várias fases correspondem a uma sequência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase.

⁶ Segundo Frey (2000, p. 223) “Essas quatro formas de política podem também ser caracterizadas, no tocante à forma e aos efeitos dos meios de implementação aplicados, aos conteúdos das políticas e, finalmente, no que tange ao modo da resolução de conflitos políticos.”

Considerando os aspectos que tangenciam a ideia de política pública e, sabendo de antemão que seu entendimento não se esgota apenas nos conceitos até aqui trabalhados, entendemos que política pública:

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. (SARAIVA; FERRAREZI 2006, p. 28-29).

No diz respeito a política pública ou políticas públicas é importante frisar que elas não se restringem apenas ao âmbito das conhecidas “políticas sociais” (saúde, habitação, educação, assistência social, ações afirmativas), elas também podem ser de “gestão pública” (governo eletrônico, arrecadação, atendimento ao cidadão, política de recursos humanos), de “infra-estrutura” (transporte, telecomunicação, meio ambiente, energia, abastecimento/saneamento), de “política econômica” (gestão de emprego/renda, política fiscal, política monetária, política industrial).

2.2. Como surge a política de ação afirmativa?

A política de ação afirmativa insere-se dentro do âmbito da política pública, que tem como desafio e meta o combate às desigualdades, a promoção da equidade, o fortalecimento da democracia, o avanço do bem-estar social, a consolidação do estado democrático de direito, entre outros. O termo “ação afirmativa”, de acordo com Moehlecke (2002) e Brandão (2005) surgiu nos Estados Unidos da América no bojo da histórica e permanente luta dos Afro-estadunidenses contra o racismo do qual são as principais vítimas.

Durante a década de 1960 os Afro-estadunidenses estiveram mergulhados em uma ampla e crescente luta por direitos civis. Direitos esses que mesmo sobre a égide da democracia americana não abarcaram uma grande parcela dos descendentes de escravos. A luta impelida

ao longo dos anos de 1960 por direitos civis foi marcada por uma série de protestos raciais generalizados, queima de cidades, violência, saques e mortes. Silva (2002, p. 118) aponta que, “a conjuntura racial nos EUA durante a década de 1960 era a própria imagem de um barril de pólvora prestes a explodir”. Ao fazer o resgate da conjuntura racial pela qual passou os Estados Unidos da América dos anos de 1960, Silva (1994, p. 182) escreve que,

No célebre distúrbio de Watts, em Los Angeles, no dia 11 de agosto de 1965, morreram trinta e quatro pessoas, mil ficaram feridas, mais de oito mil prédios danificados e quatro mil pessoas presas. O país estava à beira de uma guerra civil. A decisão Brown, de integração nas escolas, não conseguia decolar. Nas cidades, o trabalho reservado ao negro seguia sendo quase que exclusivamente braçal não qualificado: estivadores, carregadores, faxineiros, varredores; ou artísticos: cantores, músicos e artistas em geral; ou no atletismo. Não adiantava tentar se qualificar. Raros eram os casos, mesmo no norte, daqueles que conseguiam fugir a esse esquema e galgar melhores posições.

O clima de revolta e violência que assolaram os EUA teve como motivação a forte constatação, por parte dos Afro-estadunidenses, de que as condições de igualdade não eram as mesmas com relação aos brancos. Por esse motivo foi se introduzindo no seio da sociedade estadunidense uma crescente insatisfação que, tempos mais tarde, culminou nas grandes convulsões dos anos de 1960.

Fruto das insatisfações dos Afro-estadunidenses o estremecimento das relações sócias não apenas levaram os EUA aos distúrbios civis, mas também fizeram com que esses “passassem a exigir do governo respostas concretas e busca de soluções que abalasse toda a estrutura social vigente”, como ressalta Silva (2002, p. 118). O governo estadunidense cada vez mais pressionado pelas pressões sócias passou a criar, mediante ações concretas e leis pertinentes, mecanismos de combate às desigualdades de forma a sinalizar para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, de acordo com Moehlecke (2002, p. 198) é justamente nesse período que,

[...] começam a serem eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Dentre as lideranças com projeção nacional da qual fala a autora, merece relevo o pastor protestante e ativista político Martin Luther King, nascido na cidade de Atlanta no dia 15 de janeiro de 1929. Luther King se tornou um dos mais importantes e influentes líderes dos

Afro-estadunidenses por ter liderado no dia 1 de dezembro de 1955 o boicote aos ônibus da cidade de Montgomery; por ter fundado a Conferência da Liderança Cristã do Sul (SCLC), da qual foi seu primeiro presidente em 1957; por ter lutado em prol dos direitos civis dos Afro-estadunidenses; por ter liderado a Marcha sobre Washington em 1963 no qual proferiu o discurso “*I have a dream*” para cerca de 200.000 pessoas; por ter contribuído para a promulgação da Lei dos Direitos Civis, de 1964 e Lei do Voto, de 1965; por ter lutado pela melhoria da condição econômica dos Afro-estadunidenses, entre outros. Vale lembrar que os feitos de Luther King concederam-lhe o Premio Nobre da Paz em 1964. Foi por conta das lutas, por ele despendida, que a ação afirmativa se tornou importante ferramenta de combate à desigualdade, sobretudo a racial.⁷

Se por um lado o termo “ação afirmativa” é empregado inicialmente nos Estados Unidos da América, por outro, Neves e Lima (2007, p. 22) evidenciam sua origem a partir do século XVIII, “dentro do contexto das revoluções burguesas, que ao lutar contra o Antigo Regime cunhou a noção de *igualdade perante a lei*, peça importante para a edificação das democracias que começavam a emergir nos séculos XIX e XX”. Para os autores, a partir da forte constatação de que a noção de igualdade perante a lei não era suficiente para garantir direitos iguais, essa ideia passou a ser fortemente questionada, principalmente a partir do fortalecimento e organização de alguns setores da sociedade.

Em meio a esse contexto, o princípio de uma igualdade jurídica ou formal passou a ser criticada com base no entendimento de que a mera garantia de direitos não garantia que os grupos minoritários transpusessem as barreiras que os impediam de sair de sua condição de inferioridade, política, cultural, econômica, entre outras.

São justamente esses questionamentos que na visão de Neves e Lima (2007) contribuíram para o surgimento de uma ampla discussão sobre a igualdade de condições em oposição à ideia de direitos iguais. Foi a partir dessas discussões que o governo passou a viabilizar mecanismos, cuja intensão foi a de efetivar a igualdade de fato e não apenas a de direito entre as pessoas. Desse modo, surgiu uma nova noção de igualdade, a saber: *igualdade substancial*. Deu-se o nome de igualdade substancial “a nova versão de igualdade cujo objetivo foi permitir que as desigualdades e dessemelhanças existentes na sociedade pudessem ser tratadas de modo específico, a fim de minimizar os abismos existentes entre pessoas e grupos”, conforme apontam Neves e Lima (2007, p. 23). Neves e Lima (2007) também ressaltam que foi com base na ideia da igualdade (de fato) que medidas de ações corretivas ou reparatórias foram

⁷ Cf. NETO; LIMA, 1974

adotadas pelo Estado, sobretudo em momentos de necessidade de correção de assimetrias sociais e busca de justiça social. A noção de ação afirmativa fundamentou-se justamente com base no princípio da igualdade substancial.

Nos EUA a política de ação afirmativa baseou-se nas ideias de John Rawls, principalmente nas suas ideias expostas no livro *Uma teoria da Justiça*, publicado pela primeira vez em 1971, cuja intenção foi a de repensar, numa visão contemporânea, a ideia de contrato social derivadas de autores como Hobbes, Locke e Rousseau.

Nessa obra, a preocupação expressa por Rawls (1997) foi a de como criar condições sociais capazes de corrigir as desigualdades que recaiam sobre os grupos minoritários; ampliando para esses os espaços de ascensão sócio-econômica e cultural sem que isso ferisse os anseios dos mais abastados. Ou seja, o pensamento de Rawls voltou-se, portanto, para os desafios de como efetivar políticas compensatórias que favorecessem as classes minoritárias, nesse caso os Afro-estadunidenses, de modo que esses tivessem acesso aos bens sociais, econômicos, culturais, educacionais, entre outros; sem que isso denegasse o direito das demais pessoas.

Rawls (1997) acreditava que a justiça é a primeira virtude das instituições sociais, assim como a verdade é a do sistema do pensamento. Com base nisso o autor argumenta que toda lei e instituições devem ser reformadas ou abolidas se são injustas, por mais organizadas e eficientes que sejam. Para Rawls (1997), todo homem possui uma inviolabilidade que é fundada na justiça e nem mesmo o bem-estar social pode ignorar esse fato. Segundo Rawls (1997, p. 4), “Por essa razão, a justiça nega que a perda da liberdade de alguns se justifique por um bem maior partilhado por outros. Não permite que os sacrifícios impostos a uns poucos tenha menos valor que o total maior das vantagens desfrutadas por muitos“. Para Rawls (1997), em uma sociedade justa as liberdades da cidadania igual são tidas como algo inviolável e os direitos assegurados pela justiça não são passíveis de barganha política ou de cálculo de interesses sociais.

Na visão de Rawls (1997), uma injustiça só é tolerada quando tem a intenção de evitar uma injustiça ainda maior. Essa afirmação de Rawls pode ser usada para justificar a adoção da ação afirmativa, tida por muitos como injustas na medida em que beneficia apenas uma parcela da sociedade. Ora, se em um primeiro momento a adoção da ação afirmativa aparenta ser injusta em virtude de favorecer grupos minoritários, em um segundo momento há que se considerar que sua efetivação apenas busca igualar os membros da sociedade de modo que a injustiça da exclusão social não se faça ainda maior.

Impulsionado pela vontade de estabelecer uma teoria da justiça, Rawls (1997) partiu do pressuposto de que a sociedade é uma instituição mais ou menos autossuficiente, fortemente marcada por pessoas que reconhecem a existência de regras de conduta como obrigatória e que agem, na medida do possível, de acordo com essas regras. Pressupõe o autor que as regras sociais trabalham no sentido de fazer com que os homens cooperem mutuamente no sentido de promover um maior bem-estar social. É importante mencionar que Rawls (1997) compreende que a sociedade é marcada por interesses próprios e por identidade de interesses que por vezes impedem a efetivação dos pressupostos supracitados.

Ao passo que Rawls (1997, p. 4), assevera que “há uma identidade de interesses porque a cooperação social possibilita que todos tenham uma vida melhor da que teria qualquer um dos membros se cada um dependesse de seus próprios esforços”. Também entende que o conflito surge em decorrência do fato de que os homens não são indiferentes ao que tange a forma como os benefícios produzidos pela colaboração mútua são distribuídos e para que se sintam plenos cada um prefere adotar uma maior ou menor participação.

Em virtude disso, Rawls (1997) salienta que é preciso certo princípio que seja capaz de escolher, dentre as várias formas de ordenação social, como deve se dar a divisão das vantagens. Além disso, é preciso selar um acordo sobre as partes distributivas adequadas. A esse princípio o autor dá no nome de “princípio da justiça social”.

Outra questão que merece destaque no pensamento de Rawls (1997, p. 5) é a que se volta para a ideia de que uma sociedade é bem-ordenada se: “(1) todos aceitam e sabem que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça e (2) as instituições sociais básicas geralmente satisfazem, e geralmente se sabe que satisfazem, esses princípios”. Essa concepção faz com que os homens, embora façam exigências mútuas, saibam também que existe um ponto de vista comum a partir do qual suas reivindicações podem ser julgadas.

Com base nisso, Rawls (1997, p.5) escreve que,

Se a inclinação dos homens ao interesse próprio torna necessário a vigilância de uns sobre os outros, seu sentido público de justiça torna possível a sua associação segura. Entre indivíduos com objetivos e propósitos díspares uma concepção partilhada de justiça estabelece os vínculos da convivência cívica; o desejo geral de justiça limita a persecução de outros fins, pode-se imaginar uma concepção da justiça como constituindo a carta fundamental de uma associação humana bem-ordenada.

O problema para Rawls (1997) reside no fato de que uma sociedade concreta dificilmente é bem-ordenada, nos termos como ele apresenta acima. Esse fato contribui para que os homens acabem discordando de como os princípios norteadores devem ser efetivados.

Além disso, cada homem tem uma concepção do que é justiça, ou seja, cada um busca, segundo a sua noção de justiça, pensar como é a melhor forma de distribuir os bens e direitos sociais. É em meio a esse contexto que o princípio de justiça se torna necessário, uma vez que intenta estabelecer uma regra com base nos pontos de concordância evidenciados a partir das múltiplas ideias de justiça elaboradas pelos homens.

Desse modo, os que defendem outras concepções de justiça podem ainda assim concordar que as instituições são justas quando não se fazem distinções arbitrárias entre as pessoas na atribuição de direitos e deveres básicos e quando as regras determinam um equilíbrio adequado entre reivindicações concorrentes das vantagens da vida social. (RAWLS, 1997, p. 6).

Entende Rawls (1997), que os homens conseguem concordar com essa descrição de instituições justas porque a ideia de uma distinção arbitrária e de equilíbrio, presente no conceito de justiça, deixam em abertas à interpretação de cada um, com base nos princípios de justiça que eles aceitam. Assim, esses princípios determinam semelhanças e diferenças entre as pessoas e são importantes na determinação de direitos e deveres e, também especificam qual a divisão de vantagens é a mais apropriada.

Como já mencionamos, a preocupação de Rawls é a de como implementar políticas compensatórias aos grupos minoritários sem que isso fira o princípio da liberdade do outro, que não pode ver seu bem-estar e suas aspirações serem prejudicadas. A fim de sair desse impasse Rawls (1997, p. 64) postula, ainda que de modo provisório, dois princípios que norteiam sua teoria e são eles:

Primeiro: cada pessoa deve ter direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras. Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos.

Nesse sentido, a primeira postulação do autor ressalta o sentido coletivo da noção de igualdade de direitos, da oportunidade que deve ser acessível a todos e, por fim, a equidade, que deve ser a mais ampla possível e a segunda ressalta a questão, já comentada, de que a injustiça só é tolerada se essa tende a evitar uma injustiça ainda maior.

De acordo com Carvalho (2007), a partir do pensamento de Rawls fica claro que o autor tem clareza de que a injustiça é consequência de uma igualdade que não se estende a todas as pessoas e que a efetivação de uma política justa passaria pelo convencimento de todas as pessoas de que o bem-estar social relaciona-se com a benevolência e generosidade dos mais

abastados em dividir parte de seus privilégios com os mais desfavorecidos. Carvalho (2007) entende que a ênfase dada à redistribuição desses privilégios em Rawls deve ser relativizada, pois esta redistribuição não implica necessariamente na perda ou diminuição de privilégios das classes proeminentes; que inclusive podem ver suas aspirações e horizontes ser ampliados sem que para isso o bem-estar social seja ferido.

Na leitura feita por Carvalho (2007, p. 12) da obra de John Rawls a autora aponta que é possível notar que o autor manifesta preocupação com relação ao princípio da liberdade individual e no plano político quando escreve que, “cada indivíduo tem de ter o direito à máxima igual liberdade compatível com uma liberdade do mesmo tipo para todos”. Expressa preocupação nos planos econômico e social ao apontar que, “as diferenças sociais e econômicas passam pela abertura para todos de emprego e posições, em condições de igualdade de oportunidade”. Essa preocupação pode ser evidenciada também quando Rawls (1997, p. 76) escreve que, “as diferenças são justificáveis e aceitas se conferem vantagem a grupos minoritários que estejam em pior situação”. Acredita Rawls (1997, p. 88) que, “As desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de modo a serem ao mesmo tempo (a) para o maior benefício esperado dos menos favorecidos e (b) vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades”.

Para Rawls (1997), a desigualdade é inadmissível, mas é justificada em situações que tenham como finalidade a correção de assimetrias sociais. Com base nisso, o autor condena qualquer tipo de desigualdade decorrente de diferenças étnicas, religiosas ou econômicas, as quais, para que possuam algum grau de legitimidade, devem vir acompanhadas de expressivas medidas compensatórias, como destaca Brandão (2005). A tomada de medidas compensatórias expressas nas ideias de Rawls contribuiu para a adoção daquilo que hoje se denomina como ação afirmativa.

2.3. O que é ação afirmativa?

Mas se a ação afirmativa se constitui enquanto importante ferramenta para a promoção da igualdade, a pergunta que aqui caberia é: mas final, o que é ação afirmativa? Em resposta a essa questão temos que: a ação afirmativa pode ser entendida como a “distribuição de recursos sociais tais como: emprego, educação, moradias entre outros aos afrodescendentes, outros minorias em desvantagens e as mulheres discriminadas historicamente de forma a promover o objetivo social final da igualdade”. (WALTES, 1995, p. 131).

De acordo com Munanga (2007, p. 24), ação afirmativa é “uma ação que visa oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação”.

Já para Lobo (2009, p. 68), em sua dissertação de Mestrado, a ação afirmativa é “providências de caráter público ou privado, obrigatórias ou voluntárias, cuja função é promover a cidadania, bem como a inclusão social com o intento de efetivar o Estado Democrático de Direito e o princípio da igualdade”.

Embora vários pesquisadores busquem conceituar o que é ação afirmativa, no Brasil uma das definições mais conhecida e utilizada é a expressa por Joaquim Barbosa Gomes, um dos maiores pesquisadores sobre o tema, para quem,

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido - o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. (GOMES, 2003a, p.27).

No que tange os objetivos da ação afirmativa, Gomes (2002) aponta que de modo geral as medidas de cunho afirmativo são justificativas político-sociais aptas a atingir uma série de objetivos que normalmente não seria alcançado se a estratégia de combate à discriminação se restringisse apenas ao campo normativo baseado em regras meramente proibitivas de discriminação. Nesse sentido, o autor entende que adotar medidas que proibam a discriminação não é o suficiente, é preciso promover o princípio da diversidade e do pluralismo de tal forma que essas sejam capazes de transformar o comportamento e a mentalidade coletiva, sobretudo as discriminatórias que são forjadas dentro da tradição e costumes históricos.

Gomes (2002), ainda ressalta que não apenas o ideal de concretização da igualdade de oportunidade deve ser levado em conta no objetivo da ação afirmativa, pois se configura

também como objetivo desse a introdução de transformações que sejam de ordem cultural, pedagógica e psicológica, que subtraíam do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação a outra, do homem em a mulher. No bojo dessa ideia, a ação afirmativa tem como objetivo não apenas a coibição da discriminação efetivada no presente, mas também, e, sobretudo, a eliminação dos efeitos persistentes dos atos discriminatórios realizados no passado, que tendem, na visão de Gomes (2002), a se perpetuar. Segundo Gomes (2002, p. 7), “esses efeitos se revelam na chamada ‘discriminação estrutural’, espelhada nas abismais desigualdades sociais entre grupos dominantes e grupos marginalizados”.

Figura-se como meta da ação afirmativa a implementação de certa diversidade e representatividade dos grupos minoritários nos diversos campos da atividade pública e privada. Partindo do princípio de que os grupos historicamente marcados pela discriminação não são representados em alguns setores ou são sub-representados, quer seja, no que se refere às posições de mando e prestígio no mercado de trabalho ou nas atividades estatais, quer seja nas instituições de formação que são capazes de abrir portas ao sucesso e às realizações individuais, “as políticas afirmativas cumprem o importante papel de coibir essas lacunas, fazendo com que a ocupação das posições do Estado e do mercado de trabalho se faça, na medida do possível, em maior harmonia com o caráter plúrimo da sociedade”. (GOMES, 2002, p. 7).

Insere-se também como objetivo da ação afirmativa a criação das conhecidas personalidades emblemáticas. Segundo Gomes (2002), além das metas já mencionadas, elas são exemplos institucionais da criação de certa mobilidade social ascendente. Assim, os indivíduos oriundos das classes minoritárias, uma vez que alcancem prestígio e poder, podem servir como exemplo às gerações mais jovens “que viriam em suas carreiras e realizações pessoas a sinalização de que não haveria, chegada a sua vez, obstáculos intransponíveis à realizações de seus sonhos e à concretização de seus projetos de vida”. (GOMES, 2002, p. 7).

Em suma, com esta conotação as ações afirmativas atuam como mecanismo de incentivo à educação e ao aprimoramento de jovens integrantes de grupos minoritários, que invariavelmente assistem ao bloqueio de seu potencial de inventividade, de criação e de motivação ao aprimoramento e ao crescimento individual, vítimas das sutilezas de um sistema jurídico, político, econômico e social concebido para mantê-los em situação de excluídos. (GOMES, 2002, p. 7).

Com relação à ação afirmativa, é importante mencionar ainda, com base em Moehlecke (2002, p. 199) que, nos diferentes países onde ela se faz presente, essa assume diferentes formas, tais 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 ou regulação”.

Além disso, a autora nos alerta para o fato de que a ação afirmativa envolve práticas que assumem diferentes desenhos, sendo o mais conhecido o sistema de cotas – conhecido como o estabelecimento de um determinado número ou percentual de vagas a ser ocupado em áreas específicas por grupos específicos, “o que ocorre de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível”. (MOEHLECKE, 2002, p. 199). De acordo com a autora, ainda existem as taxas e metas, que consistem basicamente no estabelecimento de parâmetros cuja função é mensurar os progressos obtidos em relação aos objetivos propostos e aos cronogramas, como etapas a ser observada em um planejamento a ser realizado em médio prazo.

2.4. Ação afirmativa e luta por reparação no Brasil.

A ação afirmativa não se restringe apenas aos Estados Unidos da América. Medidas semelhantes são adotadas em países como: Índia, Nigéria, Malásia, Indonésia, China, Austrália, Sri Lanka, Grã-Bretanha, Canadá, Paquistão, Nova Zelândia, Israel, Cuba, Argentina, Brasil, bem como em vários países da Europa e África do Sul.

No caso brasileiro, temos que os mais de quatro séculos em que a escravidão se fez sentir em nosso país, profundas marcas foram deixadas, quer sejam naqueles que vivenciaram os horrores da escravidão, quer sejam nos Afro-brasileiros que na atualidade caem vitimados em virtude do mau cometido. No contexto da trajetória dos escravos e Afro-brasileiros no Brasil temos que a abolição da escravidão não implicou necessariamente em ganho para a população Afro-brasileira, pois após sua proclamação os recém libertos foram postos a margem não apenas do mercado de trabalho e sistema educacional, como também de outras esferas da vida social.

Para se ter uma ideia de como a questão do Afro-brasileiro foi se desenhando ao longo dos séculos vale ressaltar que em 1824, quando o Brasil elaborou a primeira Constituição, que consagrou a declaração dos direitos individuais em seu ordenamento com base no exemplo francês, que em seu artigo 179, XIII declarou que “a lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um”. Na prática essa igualdade foi inexistente. Conforme aponta Sampaio (2004, p. 324), “[...] não se tinha igualdade nem perante a lei, nem em sua aplicação”. No processo de criação da primeira Carta Magna brasileira cabe lembrar que a Constituição de 1824 não apenas se constituiu enquanto

importante documento que expressou com bastante clareza a vontade da elite branca dominante, como também deu aval para a permanência da escravidão no Brasil. Nos dias atuais, quando membros dos movimentos negros acusam o Estado de contribuir para com a promoção do racismo estrutural, sua gênese reside justamente no fato de que quando o país, em 1824 teve a oportunidade de acabar com a escravidão por meio da Constituição, a escolha tomada foi a de manter a construção da nação sob a quebra da espinha dorsal dos escravos vindos da África.

A partir do Séc. XIX, a Inglaterra começou a pressionar o Brasil para que esse abolisse a escravidão, já que ela se beneficiaria do comércio que mantinha com o país, ou seja, segundo a ótica dos ingleses não era interessante que o Brasil mantivesse escravos, pois esses, por não serem assalariados, não poderiam comprar seus produtos, implicando assim em perda de lucro para a Inglaterra. Por conta das pressões exercidas pela Inglaterra e por questões internas nacionais, no dia 28 de setembro de 1871 foi promulgada a Lei do Ventre Livre⁸, também conhecida como Lei Rio Branco. De acordo com o artigo 1º dessa lei, “os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data dessa lei serão considerados de condição livre”. Porém, segundo essa mesma lei, as crianças ficariam sob a custódia dos seus donos até que completassem 21 anos. De acordo com essa formulação, os filhos das escravas nascidos a partir da data da promulgação da lei acabariam trabalhando como escravos da mesma forma. Se tomarmos como base o argumento de Gennari (2009) em seu livro “*Em busca da Liberdade: traços das lutas escravas no Brasil*”, para quem os escravos, devido ao trabalho extenuante nas plantações de cana-de-açúcar, não ultrapassavam a idade de 30 anos; se tomarmos como base também o fato de que em 1888, isso é, 17 anos após a promulgação dessa lei o país se tornou “em tese” livre da escravidão, então podemos inferir que a Lei do Ventre Livre não beneficiou os escravos, mas sim os brancos donos de escravos. Já no dia 28 de setembro de 1885, 3 anos antes da abolição da escravidão, foi promulgada a Lei dos Sexagenários⁹ ou Lei Saraiva-Cotejip, que garantiu liberdade aos escravos com idade superior a 60 anos. Outra vez temos aqui a evidência de que as leis supostamente criadas para a proteção dos escravos na realidade beneficiaram, em boa parte, os donos de escravos. Além disso, vale frisar que quando essa lei foi promulgada boa parte dos escravos no Brasil já se encontravam em condições de liberdade e, como já mencionamos, boa parte dos escravos não ultrapassavam os 30 anos de idade.

A história nacional brasileira evidencia que desde 1530 – início do período colonial – até 1889 – fim do período colonial e início do republicano – as condições de vida a que os

⁸ LEI Nº 2040 de 28.09.1871

⁹ Lei n.º 3.270

escravos foram submetidos não apenas se configurou como algo bárbaro que não deve se repetir, como também as leis que buscaram mitigar sua condição de vitimados não surtiram grande impacto sobre a vida dos escravizados.

Após 1888 os recém libertos se viram inseridos em uma nova forma de estrutura social, a saber: assalariada, sobretudo com a vinda de imigrantes oriundos de países como Espanha, Itália, Alemanha, Japão, entre outros. Se por um lado o país se abriu para uma nova forma de estrutura social, por outro a condição dos Afro-brasileiros não sofreu significativa mudança. Na realidade os Afro-brasileiros não apenas se viram postos a margem do processo histórico de consolidação do Brasil, como também passaram a sofrer os impactos do racismo, preconceito e discriminação racial, que atravessaria os tempos e chagaria até os dias atuais. Em decorrência das desigualdades que afetavam os Afro-brasileiros em detrimento dos brancos, no ano de 1931 foi criada Frente Negra Brasileira (FNB), que pretendeu combater o racismo no Brasil e promover melhores condições de trabalho, saúde e educação para a população Afro-brasileira. Esse movimento teve como seus principais fundadores Arlindo Veiga dos Santos, José Correa Leite, Isaltino Veiga dos Santos, Gervásio de Moraes e Jaime de Aguiar, entre outros. Com a sistemática repressão atingindo todas as organizações políticas, a Frente Negra Brasileira se viu obrigada a mudar seu nome para União Negra Brasileira (UNB). Nesse processo de constante repressão, a Frente Negra Brasileira acabou não apenas perdendo vários de seus filiados como também se viu obrigada a mudar sua sede de local, o que do ponto de vista histórico foi compreendido como o fim da FNB.

O golpe militar de 1964 feriu profundamente as organizações Afro-brasileiras e demais organizações sócias, pois a forte repressão desmantelou boa parte dos grupos que se mobilizavam e lutavam por melhores condições de vida. Somente em meados da década de 70 do século passado, com a crise da ditadura, foi que as questões raciais passaram a ser discutidas novamente na sociedade e nas universidades. Nesse período – o de redemocratização do país – é que surge o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), posteriormente chamado de Movimento Negro Unificado.

Em virtude das discriminações sofridas ao longo de todo o processo histórico, fruto dos mais de três séculos de escravidão e das constantes e históricas lutas dos escravos e posteriormente dos Afro-brasileiros em prol de igualdade de condições e de oportunidade, em 1989 – 99 anos depois do início do Brasil República – a Constituição de 1988 foi promulgada e nela já se podia encontrar leis que tinham como objetivo tratar da questão racial de forma mais contundente.

No que se refere a Constituição de 1988 Lobo (2009, p. 58) aponta que, “no preambulo da Constituição, tem-se a igualdade como valor supremo ‘de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos’, o que já demonstra a intenção constitucional de proibição de discriminação”. Ora, a presença de dispositivos legais que buscam promover não só a igualdade, mas também coibir e condenar atos de preconceito e discriminação demonstram que o passado escravagista não apenas foi marcado por ações discriminatórias e preconceituosas como também evidenciam que tais ações acabaram por levantar uma barreira de ascensão social quase que intransponível aos Afro-brasileiros que carece de intervenção do Estado. Com isso, a Constituição não só reafirmou em seu artigo 5º que, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade...”¹⁰ como também lançou mão de uma série de dispositivos que buscaram lidar com os aspectos do preconceito, sobretudo contra o que recai sobre a população Afro-brasileira no presente. Nessa mesma pegada, o artigo 3º item IV da Constituição objetivou “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outras formas de discriminação”. Já o artigo 5º, item XLII ressaltou que, “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Na esteira do combate às discriminações a Constituição de 1988 também atesta em seu artigo 215 que,

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

De acordo com Lobo (2009, p. 76), “o §1º do referido artigo se concretiza na própria Constituição, na previsão do art. 216 §5º”, segundo o qual “ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscência histórica das antigos quilombos”. Esse dispositivo visou a preservação da cultura Afro-brasileira.

¹⁰ Segundo Lobo (2009, p. 59-60), “Aqui, são previstas a igualdade formal e a igualdade substancial, o que nos permite concluir que no Estado Democrático de Direito tanto uma quanto a outra recebem a mesma importância. Porém, acompanhando as ideais do paradigma do Estado Democrático de Direito, a interpretação tanto de uma quanto de outra deve ser influenciada pela releitura dos principais direitos garantidos nos paradigmas do Estado Liberal e do Estado Social, levando-se em conta, principalmente, que a nova interpretação da igualdade privilegia o respeito às diferenças”.

Já o §2º teve por objetivo garantir que o calendário nacional abarcasse datas que fossem de grande relevância para a população Afro-brasileira e indígena, haja visto que boa parte dos feriados e datas comemorativas relacionam-se a religião católica. Como bem salienta Lobo (2009, p. 76), “recentemente, tal artigo se fez concretizar através da Lei 10.639 de 2003, que instituiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação o artigo 79 – B, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Embora a Constituição de 1988, como já mencionado, tenha buscado mitigar as desigualdades sociais, sobretudo as oriundas da discriminação racial, a existência dessas desigualdades ainda persistem no seio da sociedade brasileira.

Para se ter uma ideia desse panorama, os dados do último censo realizado pelo IBGE em 2010 mostram que a desigualdade racial ainda continua no Brasil. Os brancos ainda recebem salários mais altos do que os Afro-brasileiros e as universidades públicas são constituídas majoritariamente por estudantes brancos. Em relação à questão do Ensino Superior Brasileiro, 31,1% dos estudantes com idade entre 15-24 anos estão escritos em cursos de graduação e são brancos, 13,4% são pardos e apenas 12,8% são Afro-brasileiros.

Com relação a taxa de analfabetismo no Brasil, o censo de 2010, combinando características de raça e cor aponta que em 2000 a taxa era de 13,63% havendo uma queda para 9,6% em 2010. No entanto, é importante destacar que entre os brancos esse índice cai para 5,9% e entre os pardos e Afro-brasileiros essa taxa sobe para 13% e 14% respectivamente.

A desigualdade racial é, com base no censo 2010, mais notável no Sudeste do país, onde o rendimento salarial dos brancos é o dobro do recebido pelos Afro-brasileiros. É a região Sul do país a que apresenta o maior índice de desigualdade racial, no qual a população branca ganha 70% mais do que aquela que se declara Afro-brasileira. Segundo o censo 2010 a desigualdade racial é percebida principalmente no Sudeste brasileiro. Por exemplo, no caso de São Paulo enquanto a população moradora do Alto de Pinheiros (bairro da zona oeste) é majoritariamente branca a população que mora em Parelheiros (bairro localizado no extremo da zona sul) é predominantemente Afro-brasileira.

De acordo com o censo 2010, o percentual de pardo cresceu de 38,5%, em 2000 para 43,1% (de um total de 82 milhões de pessoas), em 2010. O número daqueles que se declararam Afro-brasileiros também cresceu de 6,2% para 7,6% (15 milhões de brasileiros) no mesmo período. Já o percentual daquelas que se declararam brancas passou de 53,7%, segundo o censo de 2000 para 47,7% (91 milhões de brasileiros) no de 2010. Essa inversão, na análise feita pelos analistas do IBGE deve-se ao fato de que desde 1991 muito dos que se autodeclararam brancos passaram a se classificar como pardos e Afro-brasileiros em virtude da valorização da raça

Afro-brasileira e do aumento da autoestima dos mesmos. O que não quer dizer, segundo os analistas do IBGE, que o Brasil seja um país menos racista e discriminatório.

O racismo, preconceito e discriminação racial continuam muito forte em nosso país e como já vimos tem impactado sobremaneira a vida dos Afro-brasileiros. Não por acaso, Cury (2005, p. 17) escreve que, “o Brasil é um país de riquezas enormes, mas desigualmente distribuídas. Daí o ‘país de contrastes’ entre ‘dois brasis’ cuja ‘raízes’ nos remetem à ‘casa grande e senzala’, ao ‘sobrados e mocambos’, a um país tensionado entre a palavra e o sangue”.

Ressaltamos, contudo, que não temos a inocência de escamotear o fato de que parte dessas diferenças sociais também são vivenciadas pelos brancos que comungam dia após dia das mesmas situações de exclusão que os Afro-brasileiros, mas há que se considerar que vários estudos sinalizam para o fato de que a pobreza em nosso país tem cor, e como já dissemos, essa cor é negra. Além do mais, como afirma Munanga (2004), brancos e Afro-brasileiros não são iguais. Os brancos são discriminados por sua condição econômica, enquanto que os Afro-brasileiros por sua condição racial e, também, por sua condição sócio-econômica. “Daí a justificativa de uma política preferencial no sentido de uma discriminação positiva, sobretudo quando se trata de uma medida de indenização ou de reparação para compensar as perdas de cerca de 400 anos de *décalage* no processo de desenvolvimento entre brancos e negros”. (MUNANGA, 2004, p. 49).

Para Moehlecke (2002), a redemocratização no país ainda se constitui enquanto um processo novo e fortemente permeado por diversas lacunas não resolvidas. Dentre essas lacunas a autora destaca a permanência de condições adscritas, ou seja, de características, como cor e sexo, que tendem a permanecer imutáveis a um indivíduo influenciando (positiva ou negativamente) a entrada desses no mercado de trabalho, progressão de carreira, desempenho educacional, acesso ao Ensino Superior, participação na vida política, entre outras.

A permanência dessas condições adscritas da qual fala a autora e da permanência da desigualdade que recai sobre a população Afro-brasileira historicamente é a mola propulsora segundo a qual os movimentos negros se agarram afim de se lançarem na luta pela compensação e reparação de sua comunidade.

Sem querer aprofundar e entrar no âmbito da historicidade da luta dos movimentos negros por igualdade de oportunidade e direitos sociais cumpre dizer que, de acordo com Guimarães (2003), as reivindicações dos movimentos negros passaram por diferentes momentos, assim, as primeiras organizações de militância Afro-brasileira, dos anos 1920, e mesmo nos anos 1940, ainda acreditavam na democracia racial do país, atribuindo ao próprio Afro-brasileiro sua falta de preparo ou de união, bem como sua condição de inferioridade com

relação aos brancos. Já nos movimentos mais recentes, a partir de 1964, nos anos de 1970 e, a partir da Constituição de 1988 que definiu o racismo como crime, as ideias sobre “preconceito racial” e “discriminação racial” se tornaram mais fortes e os movimentos voltaram-se a denúncia de situações de discriminação. Paulatinamente, para além das denúncias de discriminação começaram a surgir exigências de ações positivas que já vinham sendo adotadas nos Estados Unidos da América desde os anos de 1960.

É importante dizer que, a luta histórica dos movimentos negros por reparação e compensação mediante a implementação da ação afirmativa no Brasil abarcam diversas áreas sociais, dentre elas destacamos: acesso à educação, emprego, moradia, saúde, valorização de sua cultura, luta pelo reconhecimento das terras quilombolas, valorização de sua religião etc.

Embora os movimentos negros tenham lutado por direitos, seus clamores apenas foram atendidos de forma mais efetiva somente a partir de 1996, quando o presidente Fernando Henrique Cardoso, por ser pressionado nacional e internacionalmente, passou a dar mais espaço para as demandas por ações afirmativas, reivindicadas pelos movimentos negros. Para Guimarães (2003), isso se deu, não apenas em função das pressões desses movimentos, mas, sobretudo porque estava cada vez mais difícil ao país insistir no mito da “democracia racial”, uma vez que o diagnóstico das desigualdades raciais já era internacionalmente conhecido desde os anos de 1980.

No início dos anos de 1990 e mesmo com as políticas governamentais mais abertas às reivindicações dos movimentos negros, as manifestações civis contra as políticas de cunho radialistas continuaram sendo fortes, principalmente porque eram acusadas de se deixar influenciar pelos modelos estadunidenses. Como considera Guimarães (2003), nada mais contrário à identidade nacional, que tentava passar a imagem de um país livre de preconceito racial, o reconhecimento étnico-racial.

Como aponta Guimarães (2003), à resistência às políticas de cunho radialistas, manifestada pela sociedade civil, apenas diminuiu com a tomada de posicionamento do Brasil na III Conferência Mundial, realizada em Durban, África do Sul em 2001. Durante essa Conferência houve, por parte de Fernando Henrique Cardoso, um “grande empenho” em aposentar definitivamente o mito da democracia racial, reconhecendo as desigualdades raciais e revertendo-as em implementação das políticas de ações afirmativas, como forma de reparar e compensar os Afro-brasileiros pelos crimes oriundos da escravidão.

Nesse contexto, o de reconhecimento de que o Estado era responsável pela condição de exclusão dos Afro-brasileiros e que, portanto, deveria atender às reivindicações desses

quanto a sua reparação e compensação mediante a adoção de medidas afirmativas, algumas ações foram implementadas no país. Dentre elas temos: O Ministério do Desenvolvimento Agrário que, no ano de 2001, no mês de setembro, assinou uma portaria criando cota de 20% para Afro-brasileiros na estrutura institucional do Ministério e do INCRA, no qual a mesma obrigatoriedade deveria se estender também às empresas terceirizadas que prestassem serviço para esses órgãos. No mesmo ano, no mês de dezembro, o Ministério da Justiça criou uma portaria que determinava a contratação de 20% de Afro-brasileiros, 20% de mulheres e 5% de deficientes físicos para cargos de assessoramento do Ministério, até o ano de 2002. Conforme Moehlecke (2002, p. 209), o mesmo princípio foi “aplicado às empresas de prestação de serviços para o órgão federal”. Já o Ministério de Relações Exteriores estipulou que, a partir de 2002, bolsas de estudos federais deveriam ser ofertadas aos Afro-brasileiros que estivessem se preparando para o concurso de admissão ao Instituto Rio Branco, que é encarregado da formação do corpo diplomático brasileiro.

Com a eleição do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR-PR), através da Medida Provisória nº. 111, de 21 de março de 2003, posteriormente convertida na Lei nº 10.678. Essa Secretaria nasceu do reconhecimento das lutas históricas dos movimentos negros brasileiro. Dentre as finalidades desse órgão, configuram-se as seguintes ações:

- a) Formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial;
- b) Formulação, coordenação e avaliação das políticas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância;
- c) Articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial;
- d) Coordenação e acompanhamento das políticas transversais do governo para a promoção da igualdade racial;
- e) Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- f) Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas;

Estão também entre os atributos dessa secretaria o acompanhamento da implementação de legislação de ações afirmativas e definições de ações públicas que visem o

cumprimento de acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica.

Outro importante documento referente à questão racial envolvendo as ações afirmativas é o Plano Plurianual (PRA 2012-2015), que resultou na criação de um programa específico de combate ao racismo, preconceito e discriminação racial conhecido como “*Enfrentamento do Racismo e Promoção da Igualdade Racial*”; que de acordo com a SEPPIR culminou na incorporação dos temas raciais em 25 outros programas, totalizando 121 metas, 87 iniciativas e 19 ações orçamentárias, em inúmeras áreas da ação governamental.

Em relação às ações e medidas presentes nesse documento relacionamos os seguintes:

- a) Implementar o Programa Nacional de Afirmativas nos Ministérios;
- b) Reduzir as mortes por homicídio na juventude negra;
- c) Estabelecer acordos para a inclusão da população negra e de enfrentamento ao racismo, divulgando as manifestações da cultura, a memória e as tradições afro-brasileiras;
- d) Ampliar o número de organizações públicas e privadas que adotam medidas de prevenção e enfrentamento ao racismo institucional;
- e) Reduzir a morbidade/mortalidade materna entre as mulheres negras;
- f) Construir cadastro de programas de ações afirmativas no âmbito das três esferas de Governo e da iniciativa privada.

Na área da educação essas ações voltam-se para o Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF)¹¹; Programa de Extensão Universitária – PROEX¹²; Selo Educação para a Igualdade Racial¹³; Projeto A Cor da Cultura¹⁴; Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)¹⁵; Curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça

¹¹ Convênio com o CNPq para concessão de 800 (oitocentas) bolsas anuais de iniciação científica (sendo 700 do CNPq e 100 da SEPPIR), para estudantes de graduação que pertençam ao público alvo de ações afirmativas de ingresso na universidade, propriamente da população negra.

¹² Programa do MEC destinado a potencializar e ampliar os patamares da qualidade das ações de extensão das universidades como um de seus tripés fundantes – ensino, pesquisa e extensão. A SEPPIR participa a partir de 2011, quando ocorreu a seleção das 23 propostas que começarão a ser executadas a partir de 2012, totalizando um montante orçamentário prevista em 2,2 milhões de reais.

¹³ Ação de reconhecimento de boas práticas de escolas e secretarias de educação na implementação da Lei 10.639/03. Primeira edição foi realizada em 2011. Em 2012 está prevista a realização de uma segunda edição do Selo.

¹⁴ Produção e disseminação de material, em consonância com a Lei 10.639/03, valorizando a escola pública como referência na construção de identidades coletivas e individuais positivas. Em 2011, além das ações de monitoramento e tutoria nos polos onde já foi implementado o projeto (a saber, Amazonas, Ceará, Pernambuco, Minas Gerais, Mato Grosso e Paraná), a última fase contempla a implantação em Bahia, Alagoas, Paraíba e Distrito Federal, utilizando a metodologia de multiplicação. Assim, as metas para 2010-2011 foram de formação direta de 3000 multiplicadores, que replicam a metodologia do projeto para, pelo menos, 15.000 professores, envolvendo de 90.000 a 540.000 alunos.

¹⁵ Originalmente iniciado como uma ação de formação na temática de gênero feminismo para o corpo docente da rede pública de educação, desdobrou-se num curso de formação de professoras/es nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual. Foi realizado um projeto piloto de um curso de ensino a distância para a formação de professores da rede de ensino médio, que foi aplicado nas cinco regiões do país, contemplando ao

(GPP-GeR)¹⁶. No referente ao trabalho, essas ações estão presentes no Plano Setorial de Qualificação – Trabalho Doméstico Cidadão (Planseq-TDC)¹⁷; Plano Nacional de Comércio e Serviços para Profissionais Afro-descendentes (Planseq/Afro-descendentes)¹⁸; Programa Trabalho Doméstico Cidadão¹⁹; Agenda Nacional do Trabalho Decente²⁰. Já com relação à Cooperação Internacional, tem-se o Programa Internacional de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia²¹; Curso de Gênero, Raça e Etnia para Jornalistas²²; Acervo virtual da CASOTECA de Gestão Pública da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)²³; Consultoria “Participação Política das Mulheres Negras”²⁴; Plano de Ação Conjunto entre

todo seis mil municípios, com um total de 1.000 (mil) vagas oferecidas. Ao final, a taxa de evasão verificada ficou abaixo de 19%, o que é considerado um baixo índice de desistência para cursos deste tipo. No ano de 2008 foram firmados convênios com 20 universidades para ensino à distância, capacitando mais de 13 mil professoras e professores. Em 2009 houve a adesão de mais 11 universidades, o que elevou para 31 universidades ofertantes, distribuídas por diversos estados brasileiros. Neste período foram atendidos/as cerca de 15 mil professoras/es.

¹⁶ Criado a partir da experiência do GDE, tem como objetivo instrumentalizar as/os participantes para intervenção no processo de concepção, elaboração, implementação, monitoramento e avaliação dos programas e ações de forma a assegurar a transversalidade e a intersetorialidade de gênero e raça nas políticas públicas. É dirigido a servidoras/es dos três níveis da Administração Pública, preferencialmente, gestoras/es das áreas de educação, saúde, trabalho, segurança e planejamento, integrantes dos Conselhos de Direitos da Mulher, do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial, dos Conselhos de Educação, dirigentes de organismos não governamentais ligados à temática de gênero e da igualdade étnico-racial.

¹⁷ Ação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e a Federação Nacional de Trabalhadoras Domésticas (FENATRAD) para capacitação de 2.100 trabalhadoras domésticas, em 13 localidades do Brasil.

¹⁸ Ação em parceria com o MTE com o objetivo de qualificar 25 mil pessoas em todo o Brasil, com cursos de: Empreendedor Individual, Borracheiro, Carpinteiro, Costureira, Cuidador de Pessoas, Eletricista, Gerente de Supermercado, Mecânico de Manutenção de Motos, Operador de Caixa, Operador de Telemarketing e Recepcionista.

¹⁹ O Programa existe há 6 anos na SEPPPIR e inclui diversas ações de apoio à garantia de direitos da categoria das Domésticas, parceria com o MEC para elevação de escolaridade deste segmento parcerias diversas com MTE, INU Mulher, IPEA, OIT. Em 2011, a SEPPPIR apoiou a participação das Trabalhadoras Domésticas na Convenção da OIT em Genebra, o principal momento político da agenda de defesa da categoria no período. Fez ainda o acompanhamento a projetos de lei de interesse desta categoria no Congresso Nacional.

²⁰ A proposta de construção de uma Agenda Global do Trabalho Decente foi lançada pela OIT e assumida por 174 países, entre eles o Brasil. Em maio de 2006, durante a XVI Reunião Regional Americana da OIT, realizada em Brasília, os Ministros do Trabalho e Representantes de organizações de trabalhadores e de empregadores de 23 países da América reafirmaram o compromisso com uma década de promoção do trabalho decente e aprovaram, por consenso, a Agenda Hemisférica de Trabalho Decente. Na mesma ocasião, o Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil lançou a Agenda Nacional do Trabalho Decente (ANTD). A SEPPPIR compõe as instâncias desta Agenda, desde o início do processo, participando dos seguintes espaços e processos: Comitê Executivo da Agenda Nacional do Trabalho Decente; Coordenação conjunta com o MTE no Subcomitê de PIR e Trabalho Decente; Comissão Organizadora da I Conferência Nacional de Emprego e Trabalho Decente; Subcomitê Internacional de Trabalho Decente para a Juventude. No âmbito do Subcomitê, está prevista a elaboração e publicação de uma Agenda Nacional de Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial para o Trabalho Decente.

²¹ Cooperação de agências do sistema ONU com o Governo do Brasil para a promoção da igualdade racial.

²² Curso de preparação de jornalistas, profissionais da imprensa e estudantes de jornalismo para a abordagem das temáticas de gênero, raça e etnia. Curso tem a duração de 8 horas/aula, dividido em módulos programáticos e atividades pedagógicas.

²³ Desenvolvimento de produto educacional para uso em cursos de treinamento de instrutores no campo da administração pública, contemplando a inclusão dos temas transversais de gênero e raça.

²⁴ Contratação de consultoria para elaboração de conteúdo em formato de texto, a ser adaptado do estudo “A Sub-representação das Mulheres Negras Brasileiras nos espaços formais de poder. Um retrato das desigualdades de

Governo Brasileiro e o Governo dos Estados Unidos da América para a Eliminação da Discriminação Étnico-Racial e a Promoção da Igualdade²⁵.

Embora a partir da III Conferência de Durban o país tenha não apenas reconhecido a existência dos impactos causados pela escravidão aos Afro-brasileiros, mas também tenha, em virtude disso, se comprometido a implementar medidas afirmativas para reparar e compensar a população Afro-brasileira, como as medidas citadas acima; é importante ressaltar, de acordo com Guimarães (2003) que, dentre as exigências de ações afirmativas reivindicadas pelos movimentos negros brasileiro cresceram aquelas relacionadas ao ingresso dos Afro-brasileiros no Ensino Superior. Para Guimarães (2003), no Brasil, as universidades públicas, que representam um ensino de maior qualidade e que não chegam a 30% das instituições de Ensino Superior, são de difícil acesso para as camadas mais pobres da população em especial à população Afro-brasileira. As causas da pequena absorção de Afro-brasileiros nas universidades brasileira têm a ver, segundo Guimarães (2003, p. 199), “com a pobreza, qualidade da escola pública, preparação insuficiente, pouca persistência (pouco apoio familiar e comunitário), e com a forma de seleção através do vestibular que, não deixa espaço para que outras qualidades e potenciais dos alunos sejam avaliados”.

gênero e raça nas instituições públicas”. Está prevista a publicação de um livreto referente à participação política de mulheres negras nas eleições de 2010, considerando mandatos legislativo e executivo, na ocupação de cargos públicos, assim como questões transversais de gênero e raça presentes nessa temática.

²⁵ Incremento do intercâmbio e cooperação entre os dois países na esfera de promoção da igualdade racial. Firmado em 13 de março de 2008 o Plano de Ação Conjunto para a Eliminação da Discriminação Étnico-Racial e a Promoção da Igualdade, entre Brasil e Estados Unidos. Prevê possibilidades de diálogo e de cooperação, em diversas áreas. O objetivo é promover a cooperação, o entendimento e a troca de informações para a eliminação da discriminação étnico-racial e a promoção da igualdade de oportunidade para todos (inclusive melhores práticas).

CAPÍTULO 3

COTAS PARA AFRO-BRASILEIROS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: ENTRE OS DEFENSORES E OPOSITORES

"As ações afirmativas não são as melhores opções. A melhor opção é ter uma sociedade na qual todo mundo seja livre para ser o que quiser. Isso [cota] é uma etapa, um processo, uma necessidade em uma sociedade onde isso não aconteceu naturalmente." (Cármem Lúcia).

Afim de amenizar a questão da falta de acesso de estudantes Afro-brasileiros no ensino superior, uma das primeiras medidas tomadas foi a criação de cursinhos pré-vestibulares gratuitos destinados àqueles com baixo poder aquisitivo. Dentre os cursinhos pré-vestibulares criados na ocasião os que mais se destacaram foram: o “Pré-vestibular para alunos negros e carentes”, no Rio de Janeiro e o EDUCAFRO, em São Paulo, ambos ligados ao movimento pastoral-negro da Igreja Católica.

No entanto, os resultados alcançados por esses cursinhos foram relativos, pois mesmo que mediante eles o número de Afro-brasileiros tenha aumentado nas universidades particulares, a problemática da falta de acesso nas instituições públicas continuaram sendo realidade. Por esse motivo, em 2001 a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro instituiu, por meio da Lei Estadual nº 3.708/2001, a reserva de 40% das vagas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (EUNF) aos estudantes Afro-brasileiros e pardos, regulamentada pelo Decreto 30.766/2002.

A consequência desse ato foi uma forte onda de ações judiciais contra a lei, dentre as quais destacamos a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2.858, encaminhada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFEDEN) ao Governador do Estado do Rio de Janeiro e Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro. De acordo com essa Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) argumentava-se que o referido sistema ofendia o princípio da isonomia. É importante frisar que essa ADI foi julgada prejudicada, uma vez que a Lei. nº 3.708/2001 foi revogada em face da qualidade de ações judiciais que se seguiram à sua edição. No dia 04 de setembro de 2003 a Lei. nº 4.151 instituiu nova disciplina para o sistema de cotas das universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro, permanecendo em

vigor com as alterações introduzidas pela Lei nº 5074, de 17 de julho de 2007 que revogou o sistema de cotas inicialmente estabelecido para a UERJ.²⁶

Nessa mesma esteira, ocupa também papel de destaque a Universidade de Brasília (UnB), primeira universidade federal brasileira a adotar as cotas, no vestibular de junho de 2004 reservando 20% de suas vagas aos estudantes Afro-brasileiros (pretos e pardos). A tentativa de implementação das políticas de cotas nas universidades brasileira acabou suscitando uma série de ações contrárias. Assim, além da ADI nº 2.858, encaminhada pela CONFEDEN, a mesma entidade encaminhou ao Supremo Tribunal Federal (STF), por meio da ADI nº 3.330 a petição de inconstitucionalidade da MP 213/2004 (que institui o ProUni), alegando que tal programa feriria o princípio da isonomia prevista nos artigos 3º e 5º da Constituição de 1988 e violaria a previsão de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206 da CF). A CONFEDEN também encaminhou ao STF a ADI nº 3.197 pedindo a inconstitucionalidade da Lei nº 4.151/03 do Estado do Rio de Janeiro, afirmando que essa feriria o princípio da proporcionalidade, bem como os artigos 5º, caput, 19, III; 206, I e 208, V da Constituição Federal, na medida em que beneficia os candidatos Afro-brasileiros, estudantes oriundos de escolas públicas localizadas no Rio de Janeiro, deficientes físicos e aqueles pertencentes a minorias étnicas (todos eles comprovadamente carentes).

Somam-se as inúmeras ações encaminhadas à justiça a ADPF 186, ação encaminhada ao Supremo Tribunal Federal por intermédio da procuradora Roberta Fragoso Menezes Kaufmann, do Partido Democratas (DEM), cujo conteúdo pedia ao STF a inconstitucionalidade do Programa de Ação Afirmativa/cotas da Universidade de Brasília e a extensão da decisão à todos os programas de mesma natureza.

A implementação de políticas de cotas, como já percebemos, foi recebida com grande alarde pela sociedade, mídia e universidades suscitando uma série de embates e debates favoráveis e contrários à sua adoção. De ambos os lados os argumentos são importantes e consistentes, contribuindo assim para a discussão acerca da adição ou não de tais medidas.

Para termo uma ideia de como essa discussão se deu em nosso país temos que, no ano de 2006 dois manifestos, um contrário e outro favorável as cotas, foram encaminhados ao Congresso Nacional. O primeiro, intitulado “*Todos têm direitos iguais na República*” obteve a assinatura de 101 intelectuais e foi noticiado pela mídia no dia 29/06/2006. O conteúdo desse

²⁶ De acordo com Lobo (2009, p. 118), “Alteração importante introduzida pela Lei 4.151/2003 se refere à reserva de vagas aos negros (pretos e pardos), unificando, assim, o conceito de negros, antes dividido pela Lei nº 3.708/2001, que assegurava a reserva de vagas para negros e pardos [...] Segundo a lei 4.151/2003, a própria universidade estabelece as cotas, sendo que os alunos por elas beneficiados devem ser, comprovadamente, carentes, sendo que tal conceito é definido pela universidade (Artigo 1º, §1º)”.

manifesto pedia que o Congresso recusasse o PL 73/1999 (Lei das Cotas) e o PL 3.198/2000 (Estatuto da Igualdade Racial) em nome da República Democrática.

Já no dia 04/07/2006, a imprensa divulgou a resposta dada ao manifesto, por intelectuais que se posicionavam de forma favoráveis as cotas raciais, sob o título “*Manifesto a favor da lei de cotas e do Estatuto de Igualdade Racial*”.

Em 2008 novo manifesto anticotas foi feito, dessa vez sendo entregue ao STF (Supremo Tribunal Federal), no dia 30/04/2008 cuja intenção foi exigir a suspensão do sistema de cotas para Afro-brasileiros nas universidades públicas, bem como a suspensão do sistema ProUni. O presente manifesto intitulava-se “*113 cidadãos antirracista contra as leis raciais*”.

Mais uma vez um grupo favorável às cotas também se manifestaram entregando, no dia 13/05/2008, ao ministro Gilmar Mendes, presidente do STF, um manifesto intitulado “*Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas*”.

Os manifestos mencionados já nos apontam o quão polêmicas e controversas foram as questões que envolveram à adoção das políticas de cotas raciais no seio da sociedade brasileira, bem como evidencia, logo de início, o quão espinhosa é essa discussão que mobilizou e ainda mobiliza a sociedade e intelectuais brasileiros. As inúmeras discussões que se seguiram no interior da sociedade brasileira acerca da adoção das políticas de cotas para Afro-brasileiros nos atentam para o fato de que a questão racial ainda hoje se apresenta para nós como uma espécie de ferida aberta que necessita ser elaborada. Essa espécie de ferida aberta e a falta de domínio do passado podem ser sentidas por meio dos argumentos contrários e favoráveis sobre as cotas que ora passamos a apresentar.

3.1. As cotas raciais vão dividir o Brasil entre negros e brancos ou promoverá a igualdade racial?

Um dos principais argumentos utilizados ao longo das discussões sobre a implementação das políticas de cotas nas universidades públicas brasileira é a que diz respeito a noção de que a introdução de uma política como essa acabaria por dividir o Brasil entre Afro-brasileiros e brancos. Tal linha de argumento pode ser evidenciada a partir da “Conferencia inaugural del curso invitada”, elaborada pelo “Departamento d’ Antropología social y cultural” da UAB²⁷ em outubro de 2006. Nessa palestra, a pesquisadora Yvonne Maggie, uma das

²⁷ Universitat Autònoma de Barcelona

principais opositoras das políticas de cotas no Brasil, argumenta que a Constituição nacional reconhece e condena o racismo, punindo-o como crime inafiançável. Por esse motivo, país mantém a tradição formal republicana do a-racismo e anti-racismo. Desse modo, o nosso país não apenas possui uma legislação a-racial desde o fim da escravidão, como também temos um sistema jurídico que sempre buscou produzir uma sociedade baseada na ideia de não ênfase a marcadores raciais.

De acordo com Maggie (2006, p. 2), “o resultado foi a constituição de um sistema classificatório que utiliza categorias numa gradiente de claro e escuro e o uso muito restrito das opções preto e branco ou negro e branco”. A recriminação, criminalização do racismo e a postura de não compactuar com o racismo ao qual se refere a autora podem ser encontrados na Constituição de 1988, no art. 3º - item IV que ressalta que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e também no art. 5º - inc. LXII que assegura que, “a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

Para Maggie (2006), três eram as formas pelas quais os brasileiros se classificavam, a primeira forma entendida dentro do domínio da cultura, daí decorrendo o uso de categorias como negro, branco e índio para designar a origem do indivíduo e seu pertencimento étnico, a segunda forma compreendida dentro do domínio social, na qual se fazem presente a tríade branco, preto e pardo para denotar o lugar social do indivíduo e a terceira forma relativa ao cotidiano, adotando-se assim o gradiente de cor que vai do claro ao escuro passando por todas as matizes.

Se por um lado essas foram as formas pelas quais os brasileiros sempre se classificaram, por outro, a autora aponta para o fato de que nos dias atuais vemos uma significativa mudança nessa ideia ao passo que agora somos obrigados a nos pensar a partir das categorias “negros” e “brancos” cujo propósito é desvendar a nossa estrutural social não mais segundo seu gradiente de cor, cujo objetivo era o de aproximar os polos “negros” e “brancos”.

Segundo Maggie (2006), essa mudança já vem sendo efetuada no Brasil há muito tempo, mas só agora, no alvorecer do século XXI, nos apercebemos dela, principalmente a partir da participação do Brasil na III Conferência de Durban, momento o qual a delegação brasileira propôs a adoção das ações afirmativas em benefício da comunidade Afro-brasileira, da qual fazem parte o reconhecimento da legitimidade da reparação para com a escravidão e a adoção das cotas para os Afro-brasileiros nas universidades públicas.

Atesta Maggie (2006), que de lá para cá o país instituiu distintas formas de inclusão em seus vestibulares, sendo a maioria delas mediante a reserva de vagas para os estudantes Afro-brasileiros. Ressalta ainda Maggie (2006) que o Ministério da Educação criou uma série de programas especiais para esses e, do mesmo modo, o Ministério da Saúde passou a implementar políticas voltadas aos Afro-brasileiros. Acrescenta a autora ainda que, com a posse do presidente Lula, houve também a criação da Secretária Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a nomeação de representantes dos movimentos negros para a ocupação de seus cargos. Além disso, dois projetos de lei, hoje julgados e aprovados, foram encaminhados aos Congresso Nacional, a saber: PL nº 73/1999 e o PL nº 3.198/2000. Ambos buscando estabelecer cotas para Afro-brasileiros em todas as universidades federais e, no caso do Estatuto da Igualdade Racial, elaborado por Paulo Paim (PT/RS), também estabelecendo cotas para os Afro-brasileiros em todas as esferas da vida social, bem como a obrigatoriedade de identificação racial em todos os documentos oficiais.

Por essa razão, Maggie (2006, p. 3) aponta que,

O Brasil viu-se, assim, no início do novo século com uma proposta de modificação da nação. Nossa legislação a-racial e todo o arcabouço jurídico brasileiro até a constituição de 1988 pregavam o combate ao racismo como crime inafiançável e tratava os cidadãos como iguais. Agora estes projetos de lei propõem tratar “desigualmente os desiguais”, construindo assim um país legalmente dividido em duas figuras de direito – brancos e negros.

A partir da introdução de cotas raciais para Afro-brasileiros e a nova forma de classificação étnico racial brasileira a autora demonstra preocupações com relação as tensões que serão geradas entre Afro-brasileiros e brancos, também demonstra preocupação com as mudanças na forma de se entender a Constituição Federal que até então sempre se portou de forma a-racial, combatendo o racismo e a ideia de universalismo legislativo.

A preocupação expressa por Maggie também é compartilhada por Fry (2007), para quem as políticas de cotas não apenas representam um golpe fatal na ideia de mérito quanto ao ingresso nas universidades públicas, como também fez surgir um sistema de classificação racial que divide os sujeitos entre duas categorias estanques, isso é, entre aqueles que têm e os que não têm direito as cotas. Para Fry (2007), a introdução das políticas de cotas raciais, no caso do Rio de Janeiro, acabaria por mudar a forma segundo a qual as pessoas veem o Estado; não mais como a cidade Maravilhosa de mistura e confusão racial, mas como a cidade cartesianamente dividida entre “negros” e “pardos” de um lado e os “outros” de outro.

Na mesma esteira de pensamento, Goldemberg e Durhan (2007, p. 171) apontam que a introdução das cotas raciais acabariam dividindo o país entre Afro-brasileiros e brancos. Além

de que a criação de tais políticas representa, no Brasil, um retrocesso uma vez que pela primeira vez na República se distinguem, na lei, brancos e negros. Atentam também os autores que o uso de classificações como as que estão sendo feitas estão na base de todas as formas mais violentas de racismo, do qual o antissemitismo presente na Alemanha nazista e *apartheid* sul-africano, são exemplos.

No entendimento de Goldemberg e Durhan (2007) o estabelecimento de cotas para o impedimento do acesso dos grupos minoritários é condenável, mas estabelecer tais políticas com a intenção de incluir esses grupos é desejável; no entanto, com relação às cotas, mesmo que elas sejam bem intencionadas, possuem um pecado de origem, quer seja: o estabelecimento de categorias separadas que tomam como critério características raciais, o que implicaria em um novo tipo de racismo.

Com relação a ideia de que as políticas de ações afirmativas/cotas possuem como objetivo a consolidação de uma sociedade igualitária, temos que: de acordo com Jaccoud e Theodoro (2007) a ideia de que o Brasil é um país desigual é consensual e compartilhada, sobretudo, pelo discurso oficial governamental. Dos mais variados pontos de vista a iniquidade desponta como uma das principais características do país.

Segundo Jaccoud e Theodoro (2007, p. 105),

Os pobres representam hoje algo em torno de 1/3 da população, o que significa um contingente da ordem de 55 milhões de pessoas. Os 10% mais ricos detêm cerca de 46% da renda nacional. Com um PIB *per capita* da ordem de US\$ 3,2 mil, cerca de 15% da população se coloca abaixo da chamada “linha da indigência”. Entretanto, a reprodução da pobreza e da miséria, no caso brasileiro, é um processo amplo e complexo. Não é fruto de guerras, catástrofes climáticas prolongadas ou qualquer outro tipo de evento de largo espectro. Trata-se, efetivamente, de um fenômeno histórico e social que expressa, em última análise, uma regulação perversa; uma sociedade que produz pobres nos períodos de crise econômica, mas também em fases de crescimento.

Ressaltam Jaccoud e Theodoro (2007) que a falta de uma política inclusiva, a não resolução de algumas questões distributivas brasileira, como é o caso da falta de acesso à terra e ao trabalho, bem como a própria ação do Estado contribuem para a conformação desse cenário de desigualdade. Acreditam os autores que a complexa questão da desigualdade brasileira é permeada por vários aspectos dentre eles: a existência de uma profunda discrepância da concentração da riqueza no país, ou seja, a maior concentração de renda encontra-se no sudeste do Brasil em detrimento do nordeste; o que confere um caráter de desigualdade regional. Para Jaccoud e Theodoro (2007), também existem diferenças de âmbito local, sobretudo nos grandes centros onde existe grande concentração de favelas. Outro componente que contribui

fortemente para a existência da desigualdade é a questão do gênero, assim, as mulheres, principalmente as que chefiam famílias, ocupam os extratos de mais baixa renda. Além do mais, segundo Jaccoud e Theodoro (2007), a variante origem étnica se constitui enquanto forte aspecto de desigualdade social. Desse modo, Jaccoud e Theodoro (2007, p. 106) acreditam que, “a reprodução da desigualdade, pautada em grande medida pela existência da discriminação racial, constitui um dos grandes desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas”.

Como já exposto aqui, Jaccoud e Theodoro (2007) evidenciam que de acordo com informações produzidas pelo IBGE e pelo IPEA, a questão da condição de vida do Afro-brasileiros (por eles entendida como a somatória de pretos e pardos) é desfavorável com relação aos brancos. Assim, no que diz respeito à renda, são os Afro-brasileiros os mais penalizados, com base na pesquisa realizada pelo IBGE em 2001. Cabe ressaltar mais uma vez, que o último senso de 2010 também apontou que são os Afro-brasileiros os mais penalizados em nosso país. Ademais, argumentam os autores que os Afro-brasileiros são sobre-representados nos extratos mais pobres da população e isso independe do recorte de pobreza utilizado.

Desse modo, segundo Jaccoud e Theodoro (2007, p. 107), “[...] dos 24 milhões de brasileiros considerados indigentes, ou seja, aqueles que se localizam abaixo da “linha da indigência”, quase 70%, ou 16,5 milhões, eram negros.”

São também os detentores das piores posições no mercado de trabalho, com rendimentos inferiores à metade daqueles percebidos pelos trabalhadores brancos. Também são os que possuem maior taxa de desemprego e os mais baixos índices de cobertura do sistema previdenciário, bem como são os que ocupam os maiores índices de trabalho infantil. Ainda com base em Jaccoud e Theodoro, os Afro-brasileiros se constituem enquanto a maior população existente nas favelas, sendo os sub-representados nos indicadores de cobertura de serviços públicos.

Assim, afirmam Jaccoud e Theodoro (2007, p. 107) que, “[...] o percentual da população negra favelada é o dobro do verificado para a população branca (respectivamente 6,1% e 3,0%)”. No que tange os indicadores de proporção domiciliar, com referência na cor e raça do chefe de família, em serviços como abastecimento de água, saneamento básico, energia elétrica, serviço de coleta de lixo, entre outros, a população Afro-brasileira é a que recebe menos cobertura.

Como se pode notar, são os Afro-brasileiros os que ainda ocupam os sub-extratos da camada social, são os que se encontram em pior condição de vida em relação aos brancos. Já mencionamos aqui que embora a condição do Afro-brasileiro tenha sofrido melhora, segundo o Censo de 2010, ainda são os que estão submetidos às condições de vida degradante. Em meio

a esse contexto, a pergunta que caberia é a seguinte: como melhorar então a condição de vida dos Afro-brasileiros de forma a promover maior equidade?

Segundo Jaccoud e Theodoro (2007, p. 108),

Para muitos analistas, a reversão desse quadro de desigualdades passaria pela ação educacional na medida em que políticas educacionais de cunho universalista propiciariam uma mobilidade social ascendente para os grupos mais desfavorecidos da população, entre eles os negros. Melhores níveis de educação resultariam em melhores condições de disputa dos postos no mercado de trabalho, permitindo desta forma, acesso à maior remuneração. Essa âncora universalista para as políticas públicas, bastante enfatizada pela Constituição de 1988, deveria ser, segundo alguns estudiosos, o elemento principal de uma ação de redução das desigualdades sociais.

Entendem Jaccoud e Theodoro (2007) que sem dúvida nenhuma buscar equalizar a discrepância da condição de vida entre Afro-brasileiros e brancos via universalização do acesso ao sistema educacional é importante, principalmente, porque seguem os preceitos republicanos da generalização de uma cidadania plena e atuante. No entanto, a despeito da criação de um sistema universalizado para o ensino, ainda não conseguimos dar conta de abarcar ampla quantidade de Afro-brasileiros, pois esses ainda são os que ocupam os maiores índices de analfabetismo, ficando os brancos com os índices mais elevados de escolaridade.

As questões que envolvem as causas das desigualdades passadas e presentes entre Afro-brasileiros e brancos são explicadas por Jaccoud e Theodoro (2007) não com base nas diferenças sócio-econômicas das famílias, mas com fundamento no próprio âmbito do sistema escolar.

Grande parte dos indicadores que marcam de forma negativa a vida do Afro-brasileiros decorrem da discriminação ou de tratamentos da questão que, no interior das escolas, impactam negativamente o desempenho desses. Segundo Jaccoud e Theodoro (2007, p. 111), “o racismo e a discriminação não determinam apenas as desigualdades educacionais, mas também as próprias desigualdades de renda entre as famílias branca se negras”.

Nesse contexto, Jaccoud e Theodoro (2007) escrevem que a questão do Afro-brasileiros é marcada por uma estratégia de dois atos, em primeiro lugar, os eles são discriminados no interior das escolas, o que acarreta no não atingimento dos mesmos indicadores de aproveitamento dos brancos; em segundo lugar, são discriminados no mercado de trabalho, onde recebem os piores salários, mesmo que tenham o mesmo nível de escolaridade dos brancos.

De acordo com os autores seria, portanto, importante,

[...] refletir sobre as medidas a serem tomadas pelo poder público para enfrentar tal quadro de iniquidades implica analisar o processo de reprodução do racismo e da discriminação racial, fenômenos que explicam tanto a existência dos atuais níveis de desigualdade entre brancos e negros no Brasil como, também, sua manutenção e reprodução ao longo do tempo. (JACCOUD; THEODORO, 2007, p. 113).

Na visão de Jaccoud e Theodoro (2007), o enfrentamento da discriminação à que o Afro-brasileiro é submetido depende, de um lado, de ações específicas voltadas ao barramento dos efeitos da desigualdade racial, da qual as políticas de ações afirmativas são as ações escolhidas, de outro, de políticas que tenham como objetivo o combate ao preconceito, afroestereótipos e ideologias que legitimam, sustentam e alimentam as práticas racistas.

Silva (2003, p. 372) *apud* Jaccoud e Theodoro (2007, p. 114) escreve que, “as ações de combate ao preconceito e aos estereótipos de cunho racial devem se revestir de formas específicas: ações valorizativas e persuasivas.” Desse modo, para Jaccoud e Theodoro (2007, p. 114) “essas ações têm como objetivo combater os estereótipos depreciativos, valorizar as diversas etnias em bases de igualdade e valorizar a pluralidade étnica da sociedade brasileira.” Essas seriam, para os autores, ações que deveriam estar inseridas principalmente dentro do sistema escolar e presentes também nos meios de comunicações. Já as ações afirmativas,

[...] engendram um conjunto diferenciado de medidas que têm por objetivo igualar o acesso de grupos sociais discriminados a certas oportunidades sociais. As políticas afirmativas visam a estimular a participação destes grupos em determinados espaços sociais nos quais estão sub-representados. Podem ser elencadas como ações afirmativas o estabelecimento de cotas em concursos públicos, a fixação de cronogramas e metas para ampliação da representação destes grupos em instituições ou empresas ou, ainda, programas diversificados de qualificação de que são exemplo as experiências de concessão de bolsas de estudo para afro-descendentes. (JACCOUD; THEODORO, 2007, p. 114).

Essas formas de se combater o preconceito racial que têm marcado a vida da população Afro-brasileira, contudo, deve ser obrigação do Estado e mais do que isso, devem ser medidas adotadas que vão além das tradicionais políticas universalistas, garantindo e ampliando sua intervenção com vista à garantia de acesso e permanência das crianças e dos jovens Afro-brasileiros nas escolas, e em todos os níveis educacionais, como ressaltam Jaccoud e Theodoro (2007). Segundo Jaccoud e Theodoro (2007, p. 115) “tais medidas implicariam a adoção de políticas de combate aos estereótipos, aos preconceitos e ao racismo, e a promoção de determinadas políticas de promoção da igualdade.”

3.2. A desconstrução da ideia de raça como negação das cotas.

Com relação a ideia de raças termo que, essa ideia não surgiu no Brasil, mas foi amplamente utilizada aqui para inferiorizar historicamente os Afro-brasileiros. No entanto, quando nos dias de hoje se introduz políticas de cotas com recorte étnico racial não tardam a surgir aqueles que se posicionam contra a utilização da categoria de raça para deslegitimar as ações de cunho racialistas. Com base nessa ideia, o que os opositores das políticas de cotas buscam é justamente eliminar do seio da sociedade brasileira a noção da existência de raças sob pena de acarretar, ao país, prejuízo quanto a tentativa de se criar uma identidade nacional vista como um lindo e perfeito mosaico de cores, apagando assim a memória de uma nação marcada fortemente pela escravidão, racismo, preconceito e discriminação racial.

No que tange a ideia da desconstrução da noção de raça, Benjamim (2007) entende que a questão da construção do conceito de “raças humanas” se constituiu enquanto um importante empreendimento da ciências europeia do século XIX. Nessa ocasião, argumenta o autor, uma série de estudos foram realizados por inúmeros cientistas. Por meio de instrumentos e cálculos buscou-se estabelecer correlações entre características aparentes e aptidões, de forma a classificar os grupos humanos. Tal intento culminou no surgimento das bases de uma antropologia física.

Segundo Benjamim (2007, p. 29), “o sentido desse esforço era óbvio. Ele visava a estabelecer bases biológicas que legitimassem a expansão colonial das potências europeias, então a pleno vapor”. Como ressalta Benjamim (2007), a partir do século XX, sobretudo com o surgimento da genética e da biologia molecular, houve um grande avanço nos estudos do corpo humano. Esses avanços acabaram por ultrapassar os estudos dos aspectos morfológicos no qual estava presente a cor da pele, que serviu durante muitos anos como base de classificação dos seres humanos. Com os avanços dos estudos chegou-se a constatação de que do ponto de vista evolutivo, os grupos humanos conservam grande semelhança; compartilhando a mesma herança, com apenas algumas variações, tidas como insignificantes. Do ponto de vista genético e bioquímico nenhum critério válido para juntar ou separar as pessoas foi descoberto, segundo Benjamim (2006). Assim, diferenças observáveis na linguagem, costumes, valores, atributos morais, atitudes estéticas etc., não se constituem enquanto fatores biológicos que justificassem a dominação de uns sobre outros como se fez crer por muitos anos.

A partir dessa linha de raciocínio Benjamim (2007) escreve que por exemplo, o que determina a cor da pele de uma pessoa é meramente a quantidade de melanina presente nela.

Isso leva o autor a afirmar que, quando classificamos a partir da pigmentação da pele, estamos dizendo que as pessoas devem ser agrupadas ou separadas de acordo com a quantidade de melanina que ela possui. Porém, a proteína melanina é apenas uma das 80 mil proteínas dentre as várias outras que nos formam. Em meio a isso, o autor se pergunta se a melanina é uma dentre várias proteínas que nos caracterizam, por qual motivo elegemos essa e não outra como referência?

Ora, a primeira resposta dada pelo autor diz respeito ao fato de que a escolhemos porque ela nos permite classificar dois suecos como sendo de uma única raça e os nigerianos de outra e, se utilizarmos outro tipo de proteína, nada impede que um sueco e um nigeriano sejam integrados na mesma raça; a segunda resposta dada por Benjamim (2006) nos conduz a ideia de que essa escolha é motivada por questões ideológicas, pois classificar as pessoas segundo a cor da pele também é uma forma de hierarquizar, ou seja, o grupo que cria a classificação ocupa o topo da escala e a terceira resposta aventada por Benjamim (2006, p. 32) é a de que “existam raças humanas, dotadas de diferentes aptidões, não contraria nenhuma lei da biologia. Portanto não é absurda”.

Benjamim (2006), se utiliza de vários argumentos para afirmar que com resultado dos avanços da genética não somos, no caso dos brasileiros, nem brancos, nem Afro-brasileiros, mas mestiços. Nesse sentido, aponta Benjamim (2006) que construir uma identidade baseada na ideia de raça é algo reacionário. Para Benjamim (2006), quando afirmamos que o Brasil é o país mais racista do mundo, na verdade estamos praticando o nosso esporte predileto – falar mal de nós mesmos.

De qualquer forma, a linha de argumentos conduzida pelo autor, ao final do texto, é utilizada para expressar a ideia de que em um país mestiço como é o caso do Brasil, o melhor não seria seguir as pegadas dos Estados Unidos da América de implementar políticas de cotas raciais, mas garantir uma escola pública universal, gratuita e de boa qualidade, na qual todas as crianças possam conviver e receber a mesma educação fundamental.

Pena (2007, p. 45), também segue a mesma linha de argumentos utilizadas por Benjamim e acrescenta que, “do ponto de vista biológico, raças humanas não existem”. Entende o autor que a afirmação feita já foi evidenciada pela genética clássica, tendo sido ratificada e tida como irrefutável pelo Projeto Genoma Humano. Nesse sentido, Pena (2007, p. 45) escreve que, “é impossível separar a humanidade em categorias biologicamente significativas, independentemente do critério usado e da definição de ‘raça’ adotado. Há apenas uma raça – a humana”.

A partir dessa constatação o autor chama a atenção para o fato de que devemos fazer de tudo para construirmos uma sociedade desracializada e que se pautem pela valorização da singularidade dos indivíduos. Como podemos perceber, se e um lado a ideia de raça foi utilizada por muito tempo para a dominação de determinados grupos sobre outros, de outro fica claro que a intenção dos opositores das políticas de cotas raciais é a desconstrução desse imaginário que ainda permeia boa parte da sociedade brasileira apenas com a intenção de tecerem argumentos que buscam deslegitimar a adoção das cotas, haja visto que essa se pauta pela ideia de raça. Há que se considerar também a preocupação desses autores com relação a racialização do país, pois como ressalta, por exemplo Góes (2007, p. 59), “o Brasil pode vir a se tornar um país dividido entre negros e brancos, assim trocando a valorização da mestiçagem pelo orgulho racial”. Mas isso, segundo o autor, só poderá acontecer à custa de muita desinformação sobre o nosso passado. Disso decorre a tentativa dos autores de repaginar a história nacional insistindo em apontar que só existe uma raça – a humana.

3.3. As cotas são inconstitucionais ou constitucionais?

Outro argumento que tomou conta do cenário nacional foi o que asseverou a inconstitucionalidade das políticas de cotas para estudantes Afro-brasileiros. A ideia central desse argumento de respaldou na noção de que a implementação de cotas nos vestibulares das universidades públicas feriam a Constituição Federal ao proceder a quebra da igualdade de todos perante a lei, como assevera a nossa Carta Magna. Desse modo, a implementação de tais políticas não estaria em conformidade com o artigo 5º da nossa Constituição que afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade e à prosperidade [...]”. Cabe lembrar que o art. 5º da Constituição de 1988 tem servido de alicerce para os que repudiam veementemente as cotas raciais, fundamentando-se na inconstitucionalidade desse ato, na medida em que essa regulamenta vantagens através de distinção racial. Além disso, os críticos das cotas se apegam ao fato de que uma vez que todos são iguais perante a lei, as vantagens dadas a um determinado grupo, prejudicaria o princípio da isonomia.

Nesse contexto, tem-se que a garantia de reserva de vagas para Afro-brasileiros nas universidades públicas brasileira, mediante a promulgação desse tipo de lei, também acabam por ferir o princípio da igualdade. Segundo Goldemberg e Durham (2007, p. 169), a

implementação das cotas raciais para facilitar a admissão e aumentar a participação dos Afro-brasileiros nas universidades públicas “viola a Constituição Federal, que garante, no art. 206, igualdade de condições para o acesso à escola e ao ensino gratuito em estabelecimentos oficiais”.

O entendimento entre os opositores das cotas, quanto a essa questão, volta-se para a ideia de que a adoção das cotas raciais é, por princípio, injustas, pois em uma ordem democrático-liberal, segundo a qual já está consolidada a ideia de igualdade entre as pessoas, as cotas seriam um verdadeiro contrassenso. Além disso, pela Constituição Federal a lei deve ser aplicada igualmente à todas as pessoas, de modo a não prejudicar nem beneficiar qualquer indivíduo, com exceção dos deficientes físicos, para quem a garantia de reserva de vagas é assegurada por ato constitucional.

Na visão de Kaufmann (2010, p. 52) as cotas raciais seriam, também, inconstitucionais porque excessivas e,

[...] A imposição de um modelo assistencialista, que objetivasse integrar os pobres de todas as cores, seria menos lesivo aos direitos fundamentais e terminaria por atingir também a finalidade pretendida, sem gerar a racialização do País, já que, como dito, 70% entre os mais pobres no Brasil são negros.

No entendimento de Kaufmann (2010), a sociedade brasileira é fortemente marcada pela pobreza e essa pobreza vincula-se e confunde-se fortemente com a negritude. Por conta disso, a implementação de políticas racialistas não surtiu o efeito desejado. Acredita Kaufmann (2010), que instituir políticas de cotas com base na experiência de outros países também não é bom, pois poderia acirrar os conflitos raciais ao invés de resolvê-los.

A noção de que as cotas são inconstitucionais podem ser verificadas, por exemplo, no parecer nº 18.836/GB – Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2858-8/600-RJ. Documento que teve como relator o Exmo. Sr. Ministro Carlos Velloso, por requerente a Confederação nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFEDEN) e requeridos o Governador do Estado do Rio de Janeiro.²⁸ Dentre as alegações feitas pela requerente, a instituição das políticas de cotas seria inconstitucional, pois:

²⁸ Trata-se de ação direta de inconstitucionalidade, com pedido de liminar, proposta pela CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO - CONFENEN em face do art. 2º, I, a e b, da Lei estadual nº 3.524, de 28/12/00, que “dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências”; do art. 1º, caput e par. único da Lei estadual nº 3.708, de 9/11/01, que “institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense”, e

1. Alega a requerente que, mediante as três leis ora impugnadas, criou-se, no Estado do Rio de Janeiro, um mecanismo de acesso ao ensino superior em que do total das vagas em todos os cursos das universidades estaduais ficam obrigatoriamente reservadas, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) para alunos candidatos que cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas municipais ou estaduais; 40% (quarenta por cento) para os candidatos ao vestibular que se declaram, no ato da inscrição do concurso, negros ou pardos; e, por fim, 10% (dez por cento) para os portadores de deficiência física, em ofensa ao princípio da isonomia previsto no caput do art. 5º da Constituição da República.
2. Argumenta, ademais, que só a Constituição poderia estabelecer exceções ao princípio da isonomia, a exemplo do art. 37, VIII, da Carta Magna, que estabeleceu uma discriminação em favor das pessoas portadoras de deficiência, autorizando a criação de cotas para seu acesso aos cargos e empregos públicos.
3. Afirma, ainda, que as leis impugnadas teriam violado o “princípio democrático e republicano do mérito”, que entende estaria contido nos arts. 206, I, e 208, V, da Constituição da República.
4. Além do mais, alega usurpação de competência legislativa privativa da União (art. 22, XXIV, da CF/88) para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, consistente na Lei federal nº 9.394/96, que não criou sistema algum de acesso às universidades mediante cotas ou reservas de vagas. Destaca a existência da Lei federal nº 10.558/02, que tratou justamente do “acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente os afrodescendentes e os indígenas brasileiros” (art. 1º) sem instituir qualquer sistema de cotas.
5. Afirma, ainda, que as leis impugnadas teriam violado o “princípio democrático e republicano do mérito”, que entende estaria contido nos arts. 206, I, e 208, V, da Constituição da República.

Vale lembrar que, segundo Linhares (2010, p. 268-269), “em junho de 2003, essa ação recebeu parecer do Procurador-Geral da República, Geraldo Brindeiro, que considerou inconstitucional o sistema de cotas para negros e pardos, para deficientes físicos e para alunos de escolas públicas, por conta da forma com que esse sistema foi instituído pelo governo do Estado do Rio de Janeiro”. Não por acaso, Gomes (2007) escreve que em setembro de 2003 uma nova lei foi promulgada. Tratava-se da Lei nº 4.151 do Estado do Rio de Janeiro, que revogava as leis estaduais acima mencionadas e instituiu nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais.²⁹

do art. 1º, caput e parágrafo único da Lei estadual nº 4.061, de 2/1/03, que “dispõe sobre a reserva 10% das vagas em todos os cursos das universidades públicas estaduais a alunos portadores de deficiência”, por alegada ofensa aos arts. 5º, caput; 22, XXIV; 206, I e 208, V, todos da Constituição da República.

²⁹ Segundo Gomes (2007, p. 71), a norma atual é mais bem elaborada, tentando preservar a autonomia das universidades e estabelecer critérios mais razoáveis e objetivos, tanto para a aferição dos beneficiados pelo sistema de cotas como para a definição e elaboração do processo seletivo correspondente. A lei estabelece uma reserva de 20% (vinte por cento) das vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino, 20% (vinte por cento) para

A ideia de se criticar a implementação das políticas de cotas raciais afirmando que essa medida é inconstitucional é muito forte em nosso país. Prova disso é o fato de que passados alguns anos e muitos debates em universidades e outros espaços públicos, o partido político Democratas encaminhou para o Supremo Tribunal Federal, por intermédio da procuradora Roberta Fragoso Menezes Kaufmann, no ano de 2009 um pedido de Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186), cujo teor exigia que o STF considerasse inconstitucional o programa de ação afirmativa étnico-racial da Universidade de Brasília e a extensão da decisão a todos os programas dessa natureza em nosso país.

Entre os defensores das políticas de cotas que se posicionam de forma contrária a ideia de inconstitucionalidade das cotas raciais, encontramos os argumentos de Gomes (2003, p. 37), que ao discutir essa questão aponta que:

A teoria constitucional clássica, herdeira do pensamento de Locke, Rousseau e Montesquieu, é responsável pelo florescimento de uma concepção meramente formal de igualdade – a chamada igualdade perante a lei. Trata-se em realidade de uma igualdade meramente processual [...]. As notórias insuficiências dessa concepção de igualdade conduziram paulatinamente à adoção de uma nova postura, calcada não mais nos meios que se outorgam aos indivíduos num mercado competitivo, mas nos resultados efetivos que eles podem alcançar.

Os argumentos do autor estão assentados em vários artigos da Constituição Brasileira de 1988, os quais, segundo ele, revelam o “[...] repúdio do constituinte pela igualdade processual [...]” e a preocupação com a “[...] igualdade substancial [...]”, a qual deve ser assegurada por medidas efetivas de alcance da igualdade material (GOMES, 2003, p. 38-39). Nesse sentido, defende a adoção de ações afirmativas como sendo uma ação transformadora, fundamentada nos princípios do direito, como uma possibilidade de atingir “[...] a verdade do princípio da igualdade [...] como direito fundamental de todos” (GOMES, 2003, p. 41).

Assim, as políticas de cotas raciais podem ser encaradas como não sendo inconstitucionais, não ferindo os termos expostos na Constituição de 1988, uma vez que busca por intermédio das leis a garantia da igualdade material.

Marcos Aurélio de Mello, ex-ministro-presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), não só atestou a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa, como implementou o sistema de cotas em serviços terceirizados para trabalhadores Afro-brasileiros quando do ingresso no STF. Em defesa das cotas afirmou Mello (2001, p. 5),

negros e 5% (cinco por cento) para pessoas portadoras de deficiência e integrantes de minorias étnicas, perfazendo um total de 45 % das vagas de todos os cursos e turnos oferecidos (art. 5o c/c art. 2o, II).

Falta-nos, para afastarmos do cenário as discriminações, uma mudança cultural, uma conscientização maior dos brasileiros; urge a compreensão de que não se pode falar em Constituição sem levar em conta a igualdade, sem assumir o dever cívico de buscar o tratamento igualitário, de modo a saldar dívidas históricas para com as impropriamente chamadas minorias, ônus que é de toda a sociedade. [...] É preciso buscar a ação afirmativa. A neutralidade estatal mostrou-se um fracasso. Há de se fomentar o acesso à educação; urge um programa voltado aos menos favorecidos, a abranger horário integral, de modo a tirar-se meninos e meninas da rua, dando-se-lhes condições que os levem a ombrear com as demais crianças. E o Poder Público, desde já, independentemente de qualquer diploma legal, deve dar à prestação de serviços por terceiros uma outra conotação, estabelecimento, em editais, quotas que visem a contemplar os que têm sido discriminados. [...] Deve-se reafirmar: toda e qualquer lei que tenha por objetivo a concretude da Constituição não pode ser acusada de inconstitucional. Entendimento divergente resulta em subestimar ditames maiores da Carta da República, que agasalha amostragem de ação afirmativa, por exemplo, no artigo 7º, inciso XX ao cogitar da proteção de mercado quanto à mulher e da introdução de incentivos; no artigo 37º, inciso III, ao versar sobre a reserva de vagas – e, portanto, a existência de quotas -, nos concursos públicos, para os deficientes; nos artigos 170º e 227º, ao emprestar tratamento preferencial às empresas de pequeno porte, bem assim às crianças e ao adolescente.

Moehlecke (2000, 154), em sua dissertação de mestrado aponta que “as posições jurídicas que sustentam a constitucionalidade de políticas como as de ação afirmativa no Brasil adotam uma perspectiva diversa, principalmente porque identificam mudanças significativas envolvendo normas de igualdade a partir da Constituição de 1988”.

Aponta Moehlecke (2000), que na análise feita por Sérgio Martins, em 1996, referente ao princípio da igualdade, a Constituição de 1988 inaugurou na tradição brasileira o reconhecimento da condição de igualdade material vivida por alguns setores, bem como propõe medidas de proteção, que amplia a presença do Estado. Desta forma, se entende que “para além da igualdade formal, a Magna Carta estabeleceu no seu texto a possibilidade do tratamento desigual para pessoas ou segmentos historicamente prejudicados nos exercícios de seus direitos fundamentais”. (MARTINS, 1996, 2006 *apud* MOEHLECKE, 2000, p. 154).

Retomando os argumentos de Mello (1995, 12), Moehlecke (2000) escreve que esse entende que o princípio da igualdade perante a lei, tal qual a encontramos na Constituição, não se restringe a nivelar os cidadãos diante da norma legal; antes exige que a própria lei pode ser editada em desconformidade com a isonomia. O princípio da igualdade restringe um tratamento desuniforme às pessoas, mas é típico da lei dispensar tratamentos desiguais, uma vez que as normas legais nada mais fazem que discriminar situações, à moda que as pessoas compreendidas em umas ou em outras vêm a ser colhidas por regimes diferentes.

Embora marcada por inúmeros embates e debates, que movimentaram a sociedade, a mídia, a universidade e outros setores da esfera social, no dia 26 de abril de 2012, o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) declarou que a política de cotas étnico-racial para estudantes da Universidade de Brasília (UnB) é constitucional. De forma unânime, com exceção do ministro Dias Toffoli, que se declarou impedido de votar, os ministros julgaram improcedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, ajuizada na Corte pelo Partido Democratas (DEM). A votação dos ministros seguiu a mesma tendência do voto do relator do caso, ministro Ricardo Lewandowski, iniciada no dia 25 de abril de 2012. Segundo Lewandowski (2012), as políticas de ações afirmativas, nesse caso as cotas raciais adotadas pela UnB, tem o objetivo de estabelecer um ambiente acadêmico plural e diversificado, além de buscar superar as distorções sociais historicamente consolidadas.

Afirmou também o ministro que os fins e meios empregados pela UnB quanto a adoção das cotas raciais levam em conta a proporcionalidade, razoabilidade e as políticas são transitórias, ou seja, haverá revisão periódica de seus resultados. Ao término do julgamento, o presidente da Corte, ministro Ayres Britto (2012), reconheceu que a Constituição brasileira legitima todas as políticas públicas para a promoção dos setores sociais que foram historicamente e culturalmente desfavorecidos. Nas palavras do ministro, “são políticas afirmativas do direito de todos os seres humanos a um tratamento igualitário e respeitoso. Assim é que constrói uma nação”. Desse modo, o STF validou as políticas de cotas raciais que agora devem ser estendidas não apenas à UnB, mas à todas as universidades brasileira, o que encerra de vez a questão da inconstitucionalidade das ações afirmativas no país.

3.4. As cotas ferem a meritocracia e prejudicam a qualidade do ensino o que dizem os contrários e os favoráveis?

Outra crítica feita à política de cotas raciais volta-se para a ideia de que essa fere a ideia do mérito acadêmico e prejudica a qualidade do ensino superior. Essa crítica – sobre a questão do mérito – pode ser evidenciada a partir do que escrevem Goldemberg e Durham (2007). Para eles, sempre se buscou a universalização do ensino fundamental; no entanto, o mesmo não teria acontecido com o ensino médio, mas nem por essa razão se ouviu falar de introdução de cotas nesse segmento do ensino.

Goldemberg e Durham (2007), evidenciam que no que se refere ao ensino superior, a questão da universalidade é mais complicada, pois o governo federal e estadual não tiveram até

hoje condições de oferecer vagas para todas as pessoas que desejam ingressar em uma das profissões oferecidas pelas universidades públicas brasileira. Fazendo um simples cálculo Goldemberg e Durham (2007) constatam que se o governo federal e estadual procurassem oferecer vagas para todos aqueles que pleiteiam um dos cursos universitários, o gasto seria grande e acarretaria na perda de qualidade de outros setores, também de extrema importância como é o caso da saúde, transporte, segurança pública, assistência social, e outros níveis do próprio ensino brasileiro. Grosseiramente falando, Goldemberg e Durham (2007) afirmam que o cobertor é muito curto e essa seria a principal razão pela qual se estabelece o sistema de vestibular para o acesso nas universidades, na qual o ingresso se dá pelo mérito e todos concorrem em igualdade de condições, como determina a Constituição e como é o caso dos concursos públicos.

Por essa razão Goldemberg e Durham (2007, p. 170) escrevem que,

A instituição do exame vestibular consiste numa vitória democrática contra as pragas do protecionismo, do clientelismo e do racismo que permeiam a sociedade brasileira. O ingresso depende exclusivamente do desempenho dos alunos em provas que medem razoavelmente bem a preparação, as competências e as habilidades dos candidatos que são necessárias para o bom desempenho num curso de nível superior.

Assim, para os defensores da meritocracia, a condição de acesso deve se valer do vestibular que deve ser o mesmo para todos e por esse motivo se posicionam contrariamente ao sistema de cotas, que acabaria privilegiando candidatos que, respaldados pelas políticas de cotas, ingressariam nas universidades públicas brasileira mesmo obtendo uma pontuação inferior à dos candidatos que optassem pelo sistema universal. Por essa razão se diz que a entrada de um estudante está voltada para o exame vestibular, que consiste em uma vitória daqueles que, na ocasião, se encontram mais bem preparados.

Essa crítica e preocupação quanto ao fato de que os estudantes cotistas entrariam nas universidades mesmo obtendo uma pontuação inferior ao dos estudantes que optam pelo sistema tradicional do exame vestibular pode ser entendido a partir do que argumenta Fry (2007). Segundo o autor, logo após o vestibular da UERJ em 2003 uma série de pedidos de mandato de segurança foi encaminhada por estudantes que se sentiram prejudicados. O caso mais conhecido foi o do estudante Ricardo Menezes da Silva, de 18 anos, que por não ter declarado a sua origem racial e não ter optado pelo sistema de cotas acabou não passando no vestibular, no qual concorria a uma das vagas do curso de Direito.

De acordo com Fry (2007, p. 157), “apesar de ter feito 74 pontos no vestibular, não conseguiu vaga no curso de Direito da UERJ. ‘Entre os estudantes da rede pública’, disse Ricardo, ‘teve gente que se classificou com 58,75 pontos’.” Baseado nisso, Fry (2007, p. 158) afirma que,

Ricardo Menezes da Silva é uma das vítimas de uma brusca mudança na maneira pela qual a Assembleia Legislativa e o Executivo do estado do Rio de Janeiro pensam (ou não pensam) e definem (ou não definem) as supostas diferenças de “raça” quando distribuem valores, representações e, neste caso, bens públicos. Até a aprovação da Lei das Cotas, o acesso às universidades públicas era legalmente determinada pela capacidade dos candidatos de chegarem a uma certa pontuação numa prova que ignorava o sexo e a cor (ou seja, características adscritas pela “natureza”) dos candidatos. A ideologia que governava o vestibular era certamente “daltônica”, como é a Constituição da República Federativa do Brasil, que, quando fala de raça, o faz para repudiar o racismo e nunca para celebrá-lo como fator significativo na definição da cidadania.

A ideia do mérito está intimamente ligada à noção, também defendida pelos opositores das cotas, de que essas acarretariam na perda da qualidade do ensino superior. Essa ideia fica clara quando Brandão (2005, p. 67), argumenta que “o pesquisador Marcelo Paixão, da UERJ, por sua vez, considera que a implantação do sistema de cotas para o acesso ao ensino superior público brasileiro deve tomar cuidado para preservar a qualidade do ensino”.

O mesmo tipo de pensamento e argumento pode ser evidenciado no artigo, *Ações Afirmativas e Afro-descendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias*, escrito por Zegarra, em 2007. Nesse artigo a autora não se posiciona de forma oposicionista com relação as cotas, antes porém, nos fornece pistas de como são expressadas as ideias daqueles que acreditam que a política de cotas raciais deve se pautar pelo princípio da meritocracia e que a implementação de tal política acabará reduzindo a qualidade do ensino superior público brasileiro.

Assim, Zegarra (2007, p. 335), se valendo da citação feita por McConahay apoiado em Hayes (et al, 2001) escreve que,

[...] os racistas modernos dizem que “os negros estão lutando muito forte, muito rápido e chegando a espaços que eles mesmos não desejam” e, além disso, “que suas táticas e demandas são injustas”, e que graças às AAs estão tendo acesso a instituições de prestígio, beneficiando-se do prestígio das mesmas, mas a longo prazo prejudicando as organizações porque esse prestígio se reduz, uma vez que baixa a qualidade acadêmica ou de profissionalização da instituição.

Aponta ainda Zegarra (2007), que os opositores das cotas argumentam que a qualidade do ensino superior pode ser colocada em risco, uma vez que pode-se obrigar as instituições a diminuírem a qualidade acadêmica de modo que os estudantes cotistas possam acompanhar o ritmo da mesma, sobretudo porque a exclusão social e econômica a que os Afro-brasileiros são submetidos os deixam em defasagem acadêmica com relação aos outros setores. Na visão de Ranieri (2001), as cotas raciais em universidades públicas criariam uma distorção extremamente prejudicial à sociedade, pois criaria uma espécie de facilitação de ingresso no ensino superior e quanto a esse aspecto acrescenta que,

A reserva de vagas não resolve o problema da desigualdade educacional, cujas raízes encontram-se nas condições de acesso, qualidade e permanência no ensino fundamental e médio. Pelo contrário, além de não o solucionar, agrava a desigualdade assim produzida de forma perversa. Cria duas categorias de alunos em termos de mérito e competência acadêmica: os das cotas reservadas e os que ingressam sem reserva de cotas; o que não só diminui a eficiência da reconhecida qualidade do ensino superior público, uma vez que os primeiros tendem a permanecer por mais tempo nos cursos de graduação, dadas as consequências inerentes à facilitação do acesso, centradas basicamente no déficit de aprendizagem. Este mesmo fato, considerado do ponto de vista do aluno ingressante pelo sistema de cotas, produz efeito anti-social ante as possíveis repetências e dificuldades de acompanhamento normal dos cursos. (RANIERI, 2001, p. 669-701).

Brandão (2005), com base em um artigo publicado na Folha de São Paulo, em 2 de setembro de 2003 com o título *Para UERJ, cotas podem ser desastrosas*, ressalta que esse desastre ocorreria por vários fatores. Dentre eles: no que se refere à questão financeira os estudantes cotistas necessitariam de recursos para transporte, alimentação e material didático. No que tange a questão pedagógica, e para isso chamamos a atenção, esses estudantes necessitariam de aulas de reforço, haja vista que, por exemplo, no caso dos estudantes que concorreram para o curso de Odontologia, a menor nota alcançada por um estudante que concorreu pelo sistema tradicional foi 77,5 pontos de um total de 100, já um estudante cotista fez apenas 6,25 sobre o mesmo total.

Cabe lembrar que as críticas feitas com relação a perda de qualidade do ensino superior público brasileiro não se restringem apenas ao âmbito da esfera escolar, as críticas são estendidas também para os demais setores da sociedade brasileira. Com isso, entendem os críticos das cotas raciais que não se pode pôr em risco também a qualidade e eficiência das empresas ou qualquer instituição que venha a dar oportunidade para os Afro-brasileiros, haja visto que devido ao fato dos Afro-brasileiros sofrerem exclusão não possuem a possibilidade de se capacitar e chegar ao nível de profissionalização exigidas pelas empresas e daqueles que

conseguiram se capacitar (brancos). Nesse tipo de argumento também encontra-se a ideia de que isso não significa que eles não serão contratados, mas deverão ser avaliados sob as mesmas condições que os demais. Finalizam seus argumentos afirmando que pensam dessa forma justamente por serem contra o racismo.

Mas se existem as críticas direcionadas à questão do mérito e perda da qualidade do ensino superior, existem também aqueles que buscam retorquir tais ideias aventadas. Desse modo, Medeiros (2007) ressalta que o debate sobre a questão do mérito tem se constituído como um dos principais argumentos contrários ou favoráveis às cotas; porém, quem o faz, acaba deixando de lado outras questões que vêm sendo discutidas há anos sobre a meritocracia e sua validade enquanto instrumento de acesso às universidades.

Segundo Medeiros (2007, p. 128),

De acordo com muitos especialistas, o vestibular não serve para avaliar as possibilidades de sucesso do estudante, seja do ponto de vista acadêmico ou – principalmente – do futuro desempenho no mercado de trabalho. Para eles, o vestibular mede unicamente a capacidade de fazer vestibular. Exemplo disso são reportagens recentemente publicadas mostrando que os reitores de nossas principais universidades públicas, caso se submetessem aos vestibulares de suas próprias instituições, não passariam. E a maioria dos alunos aprovados num vestibular também não passaria, caso fosse submetida a ele no ano seguinte. Comprova-se, assim, que o vestibular constitui apenas um método de seleção que poderia ser substituído por outros, já que não guarda uma relação direta com a *performance* futura.

Entretanto, os defensores das cotas raciais não defendem o abandono do mérito como critério para a admissão dos estudantes nas universidades públicas brasileira, apenas fazem a proposta de que na avaliação dos candidatos se leve em conta outros critérios, tais como: filiação racial, origem, renda, local de moradia, entre outros.

A preocupação dos defensores das cotas com relação ao mérito surge justamente em virtude do fato de que existe certa discrepância de condições sociais entre a população brasileira. Assim, um estudante que venha de família proeminente obterá mais êxito no vestibular, pois teve a oportunidade de estudar em boas escolas, no entanto, não se pode dizer que não tem mérito o estudante que se esforçou, dentro de suas possibilidades, para pleitear uma das vagas.

Além do mais, como aponta Munanga (2003), quando se pensa em cotas raciais se deve lembrar que as cotas não são distribuídas de modo gratuito ou mediante sorteio, como fazem crer os opositores das cotas e defensores da “justiça”, da “excelência” e do “mérito”. É importante destacar que os estudantes que pleiteiam uma das vagas dos cursos universitários das universidades públicas brasileira, assim como os estudantes que optam pelo exame

vestibular do tipo tradicional, também são submetidos ao mesmo tipo de prova e, serão aprovados ou não mediante a sua nota.

Desse modo, Munanga (2003, p. 128) escreve que,

Visto desse ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota identificar-se-ão como negros ou afrodescendentes no ato da inscrição. Suas provas serão corrigidas, e classificadas separadamente, sendo que os que obtiverem notas de aprovação, ocuparão as vagas previstas de acordo com as cotas estabelecidas. Dessa forma, serão respeitados, os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico.

Ainda com relação à questão do mérito, temos o argumento de Carvalho (2005, p. 184), para quem a meritocracia “é uma ideologia que esconde a produção social do conhecimento e a hierarquia dos saberes acadêmicos legitimada previamente à concorrência entre os candidatos ao exame de ingresso”. Nesse contexto, acredita que o mérito é uma ideologia individualista, pois os exames de vestibular não medem as condições de preparação dos estudantes para o vestibular, nem a interferência da discriminação racial, da autoestima e da segurança do candidato, mas mede a quantidade de apoio e estímulo que cada estudante recebeu. Com relação a essa ideia de que o vestibular mede a quantidade de estímulo que um estudante recebeu, de certo modo, também pode ser evidenciada a partir de Telles (2003, p. 287), quando escreve que,

Os críticos [às cotas e às políticas raciais] partem do princípio de que a admissão às universidades, que é totalmente baseada apenas no resultado de provas de admissão (o vestibular), é inequivocamente baseada em mérito. Entretanto, passar no vestibular parece ter muito mais relação com a habilidade do candidato em pagar cursinhos, geralmente caros, de preparação para vestibular e em dedicar um ano ou mais inteiramente aos estudos para as provas, do que da [sic] habilidade em ter êxito na faculdade.

Os opositores das cotas raciais também advogam no sentidos de que o mérito é um mecanismo definidor do mundo universitário. Assim, é por meio dele que a organização do ensino superior é feita. Desse modo, o exame de vestibular funciona como indicador de mérito acadêmico, devendo prevalecer acima de qualquer outro critério. No entanto, Bobbio, Mateucci e Pasquino (1986, p. 747), escrevem que “as posições favoráveis à meritocracia estão ligadas a um igualitarismo formal que advoga o reconhecimento dos méritos de cada um, enquanto muitas das posições contrárias se baseiam num igualitarismo nivelador que pretende negar as diferenças de cada um”.

Além do mais, os defensores das cotas também argumentam que, no transcorrer da vida acadêmica, boa parte dos estudantes cotistas acabam obtendo notas iguais ou superiores às dos não-cotistas. Velloso (2009), em seu artigo intitulado *Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília*, cujo objetivo foi discutir o rendimento de três turmas de estudantes ingressantes na UnB nos anos de 2004, 2005 e 2006 levando-se em conta os cotistas e não cotistas, comparou a média das notas de dois grupos de estudantes em cada carreira levando-se em conta o nível de prestígio social do curso e sua área de conhecimento do vestibular – Humanidades, Ciências e Saúde. Concluiu o autor que, em linhas gerais, no que se refere ao desempenho acadêmico das três turmas de cada área, os resultados a que se chegou apontam para o fato de que aproximadamente dois terços ou mais das carreiras não apresentaram discrepância de notas entre os estudantes cotistas e não cotistas. Na realidade Velloso (2009), ressaltou que em alguns dos cursos avaliados as notas dos cotistas foram superior à dos não cotistas. Tal pesquisa contribuiu para impor certo limite aos argumentos dos opositores das cotas raciais que argumentam que essas diminuiriam a qualidade do ensino.

Cabe lembrar também que no biênio 2005-2006, os alunos cotistas obtiveram média de rendimento superior à dos não cotistas em 31 dos 55 cursos da Unicamp e também tiveram um Coeficiente de Rendimento (CR) igual ou superior ao dos não cotistas em 11 dos 16 cursos da (UFBa), como ressaltou uma importante pesquisa realizada pelo Ipea.

De igual modo, em estudo realizado pela ONG Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes (EDUCAFRO), em conjunto com a UERJ, constatou-se que os estudantes Afro-brasileiros e oriundos da rede pública de ensino, ingressantes entre 2003 e 2007, apresentaram coeficiente de rendimento médio de (6,41 e 6,56) respectivamente, com relação aos cotistas (6,37).

Dessa forma, fica evidente que o mito de que os estudantes cotistas possuem notas inferiores àquelas dos não cotistas, de que a qualidade de ensino ficaria prejudicada e que seriam lançados no mercado de trabalho cotistas despreparados, não se sustentam. Além de demonstrar que o mérito não se constitui enquanto fator preponderante da vida acadêmica no que tange cotistas e não cotistas.

3.5. A atualidades das cotas raciais no Brasil.

Como já mencionamos, depois de vários anos de embates e embates calorosos, as políticas de cotas raciais se constituem enquanto medida aprovadas por lei, como é o caso da

Lei nº 12.711, de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso de estudantes nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio e dá outras providências. Segundo a lei, as políticas de cotas ficam assim estabelecidas:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

De acordo com a Lei, essas vagas deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de família com renda seja igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*. No que tange a forma de preenchimento dessas vagas, o artigo 3º assegura que essas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à dos pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação na qual se insere a instituição, levando-se em conta o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Caso o preenchimento das vagas, com base nos critérios estabelecidos no *caput* do artigo, não se efetue, as vagas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

No que diz respeito às instituições de Ensino Técnico de Nível Médio, no artigo 4º também prevê a reserva de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas. O preenchimento dessas vagas será feita por estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*.

Já o artigo 5º da Lei de Cotas atesta que,

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Mais uma vez, no caso de não preenchimento das vagas, essas serão preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública. Em conformidade com o art. 6º dessa Lei, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República ficam como os responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa, sendo ouvida também a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

É importante ressaltar que a Lei de Cotas, de acordo com o art. 7º deixa a cargo do Poder Executivo a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, às Instituições de Educação Superior. Esta revisão se dará no prazo de 10 anos e seu início constará da data de publicação dessa Lei.

No caso das Instituições Federais de Nível Superior e Técnico do qual trata a Lei, o art. 8º ressalta que, deverá ser implementada, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) dessas vagas previstas pela presente Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data da sua publicação.

Em se tratando das Instituições Federais, o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, aponta que elas serão implementadas a partir de 2013. E no caso do Sisu (Sistema de Seleção Unificada, do MEC), vale a partir do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), já previsto para o início de novembro de 2012. Caso uma instituição federal já tenha publicado seus editais, esses terão que realizar adequações de modo que sejam enquadradas na Lei de Cotas.

Para Mercadante (2012), 88% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio são oriundos das escolas públicas e 12% das particulares. A Lei em voga, objetiva e assegura que, em até quatro anos, metade das vagas em todas as universidades federais, em todos os cursos, sejam ocupadas por estudantes de escola pública. Embora essa Lei combine características como raça, renda e inclusão social, a prioridade maior é atingir os estudantes das escolas públicas brasileira. Ao menos 12% das matrículas, no ano de 2013, deverão estar preenchidas por esses estudantes. Até 2016, prazo limite para a implementação das cotas nas Instituições Federais deverá ser distribuída da seguinte forma: 12,5% em 2013, 25% em 2014, 37,5% em 2015 e 50% em 2016.

Lembramos que a Lei de Cotas estabelece uma orientação geral com relação ao modelo de análise de raça, mas as universidades, em sua autonomia, têm a possibilidade de aprimorar as iniciativas que no decorrer do processo julgarem cabíveis.

Além disso, o STF (Supremo Tribunal Federal) uma semana após a legalização do sistema de cotas raciais das universidades públicas, com uma votação de 7 votos a 1, definiu que o Programa Universidade para Todos (ProUni) é constitucional e que por isso, continua em vigor.³⁰

³⁰ Segundo o próprio site do Programa, “o Programa Universidade para Todos – Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao

Embora o ProUni não se configure especificamente como medida de ação afirmativa, abarca também uma parte da população Afro-brasileira que veem aí uma possibilidade de prosseguir nos estudos. Ressaltamos que a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEM), o Partido Democratas (DEM) e a Federação Nacional dos Auditores Fiscais da Previdência Social (FENAFISP) questionavam como um todo a constitucionalidade do programa.

Como podemos evidenciar, a partir de 2001, ano da participação do Brasil na III Conferência Mundial de Durban, muitas ações de cunho afirmativo foram e ainda estão sendo implementadas no Brasil, tendo sempre como meta a equalização das assimetrias sociais decorrentes da discriminação e a reparação e compensação dos Afro-brasileiros. Dentro das medidas afirmativas vimos que a que mais se destaca é a política de cotas voltadas para estudantes Afro-brasileiros, indígenas e indivíduos com baixo poder aquisitivo.

No entanto, a implementação da política de cotas não passou ileso, como já mencionamos, de uma séria de críticas que polarizaram a discussão entre dois grandes polos, a saber: os contrários e os favoráveis as cotas. Embora a justiça tenha dado sinal positivo à implementação das cotas nas universidades públicas brasileira, a questão apenas se fecha do ponto de vista objetivo, pois certamente existe ainda certo incômodo por parte daqueles que ainda se posicionam de modo contrário.

A discussão de uma forma geral fez vir à tona uma série de questões que a muito os brasileiros tentavam varrer para debaixo do tapete. Porém, o passado foi tomado no presente e agora cabe aos Afro-brasileiros e brancos elaborarem de melhor forma possível as questões subjetivas que não foram apreendidas ou que se constituem enquanto restos das questões objetivas.

processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. O Prouni possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, os convênios de estágio MEC/FEBRABAN e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% das mensalidades não coberta pela bolsa do programa. Assim, o Programa Universidade para Todos, somado ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior”.

CAPÍTULO 4

ELABORAÇÃO DO PASSADO COMO ESCLARECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES ADORNIANA

O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas. (ADORNO, 1995, p. 49)

Como já evidenciamos nos capítulos anteriores dessa dissertação, o debate acerca de políticas de reparação para Afro-brasileiros, política de ação afirmativa, tem um acúmulo em nosso país. Haja vista, as polêmicas sobre a adoção de cotas para Afro-brasileiros nas universidades públicas brasileira, que mobilizou o meio acadêmico e a imprensa, com argumentos favoráveis e desfavoráveis a essa política.

Nesse sentido, temos que as discussões ao redor da questão racial no Brasil ao passo que mostra o quanto os movimentos negros brasileiros avançaram na luta por reparação e compensação, mediante a adoção da política afirmativa/política de cotas; também deixa evidente a pouca atenção dada a questão da elaboração do passado, ou seja, se por um lado os movimentos negros compreenderam que o passado não é um ponto fixo do qual deriva o presente, se conferiram ao presente um sentido histórico acessível a uma práxis transformadora; por outro seus discursos e posicionamentos, com relação as problemáticas raciais, são ainda fortemente marcados por argumentos que tendem a culpabilizar os brancos pelas mazelas cometidas no passado, mesmo não havendo, em muitos casos, correspondência direta entre os brancos algozes de ontem com os brancos de hoje.

Em meio a isso, o que está em jogo é a necessidade de se romper com o círculo vicioso que insiste em culpar o passado, fechando-se a qualquer abertura para o presente, onde os culpados (brancos) insistem em amenizar sua culpa e denegá-la, enquanto os acusadores (Afro-brasileiros) persistem na denúncia da culpa do outro. No bojo dessa discussão torna-se relevante explicitar os aspectos que na atualidade contribuem para a falta de domínio do passado não elaborado e, portanto, contribuem para a permanência das práticas preconceituosas. Nesse contexto, a ideia de esclarecimento (*Aufklärung*) como forma de elaboração do passado é fundamental para se explicitar os aspectos que ainda hoje se coloca como um entrave para Afro-brasileiros e brancos. Como bem ressalta Gagnebin (2006) essa parece ser uma das formas em que “vítimas” e “algozes” podem se ver e encarar com coragem o que aconteceu e o que ainda

lhes acontece. Os primeiros, segundo a autora podendo sair de uma eventual situação de melancolia e incapacidade de encontrar forças para significar e recompor a vida, enquanto os segundos podendo reconhecer e admitir que de fato o que aconteceu é mais grave e que, portanto, não pode ser denegado. Vale lembrar que, não se trata, nesse caso, somente de negar o que aconteceu, mas de entender de que modo o acontecido tem reflexos direto sobre as nossas práticas no presente.

Assim, as contribuições dadas por Theodor Adorno, filósofo Alemão ocupa papel central nessa dissertação na medida em que nos ajudam a refletir não apenas sobre a possibilidade de se elaborar um passado tão doloroso quando o brasileiro – fortemente marcado pela escravidão – mas, sobretudo, sobre a necessidade de se elaborar esse passado enquanto forma de garantir que os mecanismos que geraram as práticas preconceituosas contra os Afro-brasileiros sejam clarificados no presente a tal ponto que não tornem a se repetir. Essa afirmação é análoga a feita por Leo Maar (1995, p. 11) para quem, “após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando assim que este perdure e, assim, que aquele se repita”.

Em meio a esse contexto – o da elaboração do passado – é de suma importância não apenas compreender o presente como sendo histórico, mas também recusar-se a tomá-lo como um curso pré-traçado. É de fundamental importância atribuir ao presente prejudicado um sentido emancipatório, construído a partir da elaboração de um passado que no entendimento de Leo Maar (1995, p. 12), “parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas”. É importante entender que “o passado não é um ponto fixo do qual deriva o presente [...]. Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sentido histórico, acessível a uma práxis transformadora”. (LEO MAAR, 1995, p. 14).

4.1. Mas afinal, o que significa elaborar o passado?

Feitas essas breves ponderações acerca do passado não dominado temos que, a questão da elaboração do passado é abordada por Adorno no texto *O que significa elaborar o passado*, presente no livro *Educação e Emancipação*. Trata-se de uma palestra conferida por Adorno no Conselho de Coordenação para a Colaboração Cristã-Judaica, em 1959; publicado em Relato sobre a Conferência de Educadores, Wiesbaden, em novembro de 1959; em T. W. Adorno,

Eingriffe (Intervenções), ed. Suhrkamp, em 1963 e transmitida pela Rádio de Hessen, em 1963. Aliás, vale a pena mencionar que Adorno manteve estreitos laços com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen, em cuja série *Questões educacionais da atualidade* participou ao menos uma vez por ano no decênio de 1959 e 1969 dando em conjunto com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach significativas contribuições para a questão educacional alemã.

Nesse texto, Adorno (1995a) de início afirma que a elaboração do passado requer esclarecimento, pois sua formulação, no caso da Alemanha, teria se dado a partir de um chavão bastante suspeito.³¹ Para o autor, a elaboração do passado não foi tratada com a devida seriedade, de forma que seu encanto pudesse ser rompido mediante uma consciência clara.³² Contrariamente a isso, o que se pretendeu foi justamente encerrar a questão do passado, se possível riscando-o da memória.

Na sequência do texto, Adorno (1995a, p. 29) aponta que,

O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça. Certa feita, num debate científico, escrevi que em casa de carrasco não se deve lembrar a força para não provocar ressentimento. Porém a tendência de relacionar a recusa da culpa, seja ela inconsciente ou nem tão inconsciente assim, de maneira tão absurda com a ideia da elaboração do passado, é motivo suficiente para provocar considerações relativas a um plano que ainda hoje provoca tanto horror que vacilamos até em nomeá-lo.

O que de imediato salta à vista, nessa citação de Adorno, não é apenas a constatação de que o gesto de tudo esquecer e perdoar, algo tão privativo de quem sofreu injustiças, acaba partindo, contrariamente, daqueles que praticaram as injustiças, mas, sobretudo, a tendência absurda de relacionar a recusa da culpa à elaboração do passado, que para Adorno (1995a) é

³² No texto *Notas sobre a dialética da música*, presente no livro *Adornos nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano* Duarte (1997, p. 13) aponta que Adorno e Horkheimer “se apropriam do conceito weberiano de “desencantamento do mundo” (*Entzauberung der Welt*), extraindo dele toda ambiguidade de que ele é capaz. Em primeiro lugar, “desencantar” tem um sentido positivo de romper um encanto, esclarecer, superar uma determinada ingenuidade levando à emancipação, Esse é o significado ao qual o esclarecimento enquanto fenômeno histórico – o “Iluminismo” – se ateuve, reforçando posições anteriores e abrindo caminho para o Positivismo em sua forma clássica do século XIX.” Quando Adorno se vale da ideia de que a elaboração do passado não foi tratado com a seriedade merecida, de forma que seu encanto pudesse ser rompido mediante uma consciência clara, retoma justamente essa ideia weberiana de desencantamento do mundo. Aliás, Adorno não apenas retoma esse conceito como também já anuncia a importância do esclarecimento (*Aufklärung*) na luta pelo desencantamento do mundo. Cabe mencionar, porém, que Adorno e, também Horkheimer, não discordam desse aspecto do “desencantamento” nos termos posto por Weber, mas como ressalta Duarte (1997, p. 13) “[...] – eles o tomam como um fato –, mas trabalham-no ressaltando o seu outro lado, o sentimento de decepção, desilusão e sofrimento que essa palavra possa ter.” Esses aspectos são abordados por Adorno e Horkheimer no livro *Dialética do Esclarecimento*, mas quanto a isso, trabalharemos mais adiante.

motivo o bastante para provocar ressalvas a um plano que ainda hoje provoca tanto horror que titubeamos até em nomeá-lo. A partir dessas ponderações iniciais de Adorno (1995a), as perguntas que, aqui, caberiam são: mas afinal, por qual motivo se pretendeu encerrar a questão do passado preferencialmente riscando-o da memória? Quais são as questões que permeiam o passado não dominado? Quais os limites postos à elaboração do passado? O que seria afinal a elaboração do passado?

Ora, no que tange a primeira indagação, para Adorno (1995a) a tendência em se riscar o passado da memória diz respeito ao fato de que o peso do passado se constitui enquanto algo forte que não se pode mais ser vivenciado no presente; esse peso é insuportável porque é feito não apenas do sofrimento indizível das vítimas, mas também e sobretudo, da culpa dos algozes, da *Schuld* alemã.

No tocante à segunda, Adorno (1995a, p. 30) admite que existe muito de neurose no que envolve o passado na medida em que esse é marcado por, “gestos de defesa onde não houve agressão; sentimentos profundos em situações que não os justificam; ausência de sentimentos em face de situações de maior gravidade e repressão do conhecido ou do semiconhecido.” Não por acaso, o autor aponta que nos experimentos feitos no grupo do Instituto de Pesquisa Social com frequência se verificava que a lembrança da deportação e do genocídio se associava a escolhas de expressões que buscavam amenizar as barbáries cometidas, a utilização de descrições eufemistas e a configuração de espaços vazios do discurso. Um exemplo dado pelo autor para confirmar essa tendência é a referente à versão benevolente dada ao episódio da “noite de cristal” para se referir ao *pogrom* de 1938.

Adorno (1995a), reconhece que embora o número daqueles que, na ocasião, pretenderam não tomar conhecimento sobre o que acontecia na Alemanha tenha sido grande, mesmo que por toda a parte vários judeus tenham desaparecido e, embora seja pouco provável que aqueles que tenham visto o que acontecia no Leste do país tenham silenciado acerca do que, para eles, deve ter sido um fardo insuportável, o autor pondera sobre a existência de uma proporção entre o “gesto de não-ter-sabido-de-nada” e uma “indiferença” mesmo que embrutecida e amedrontada. De qualquer forma, o certo é que, segundo Adorno (1995a, 30) “os decididos adversários do nazismo cedo souberam com bastante precisão o que acontecia”.

Com base nisso Adorno (1995a, p. 31) frisa que,

Todos conhecemos a disposição atual em negar ou minimizar o ocorrido – por mais difícil que seja compreender que existem pessoas que não se envergonham de usar um argumento como o de que teriam sido assassinados apenas cinco milhões de judeus, e não seis. Além disso, é irracional a contabilidade da culpa, como se as mortes de Dresden compensassem as de

Auschwitz. Na contabilização de tais cálculos, na pressa de ser dispensado de uma conscientização recorrendo a contra-argumentos, reside de antemão algo de desumano [...].

O trecho acima nos atenta para os aspectos da disposição presente nas pessoas em negar e minimizar fatos de maior gravidade que, na busca de justificar as mazelas cometidas a outrem, não se envergonham de fazer uso de argumentos irracionais tais como: os que afirmam que apenas morreram cinco milhões de judeus, e não seis; deixando implícito a ideia de que poderia ter sido pior, quando na realidade a morte de apenas um judeu inocente já seria algo injustificável.³³ Ou ainda a justificativa irracional de tendem a contabilizar a culpa afirmando que as bombas lançadas pelos ingleses e estadunidenses entre os dias 13 e 15 de fevereiro de 1945, na cidade de Dresden compensaram as mortes de milhões de judeus nos campos de concentrações, do qual Auschwitz é o mais conhecido.

Para Adorno (1995a), a indelicadeza do mal praticado, na esteira desses argumentos irracionais, acabam sendo tomados, pelos algozes, como justificativa para o mesmo. Assim, com a finalidade de encontrar alento para a consciência irresoluta, aqueles que praticaram o mal atribuem as vítimas a culpa. Por vezes dizendo que tudo só foi possível porque esses deram motivos qualquer. O problema disso para Adorno (1995a) reside no fato de que esses “motivos qualquer” acaba assumindo qualquer dimensão. Tal deslumbramento acaba se impondo por sobre o equívoco existente entre uma culpa fictícia e um castigo real, como aponta Adorno (1995a). Ainda segundo Adorno (1995a, p. 31) “às vezes os vencedores são convertidos em responsáveis por aquilo que os vencidos praticaram quando eles próprios ainda se encontravam por cima, e os crimes de Hitler seriam de responsabilidade daqueles que teriam tolerado seu assalto ao poder, e não daqueles que o apoiaram”. Essas racionalizações tidas por Adorno como imbecis sinalizam fortemente para a evidencia de algo que não foi trabalhado psiquicamente; para a noção de uma ferida aberta, muito embora Adorno (1995a) admita que essa ideia de ferida caiba mais as vítimas.

Nesse tipo de racionalização não apenas reside algo de desumano, como bem destaca o autor, como também só é possível graças ao complexo de culpa que se abate sobre aqueles que na verdade praticaram as injustiças, bem como sobre aquele que, se não praticaram, nada

³³ Milhões de pessoas inocentes – e só o simples fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades – foram assassinadas de uma maneira planejada. Isso não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente. O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa. (ADORNO, 1995b, p. 120)

fizeram para frear o mal cometido. Entende Adorno (1995a, p. 31) que, “em tudo isso, entretanto, o discurso do complexo de culpa contém algo de irreal”. Segundo Adorno (1995a, p. 31),

Graças ao termo complexo cria-se a impressão de que a culpa – cujo sentimento tantas pessoas recusam, procuram absorver ou deformar as racionalizações mais imbecis – na verdade não seria uma culpa, mas estaria somente na construção anímica das pessoas: o terrível passado real é convertido em algo inocente que existe meramente na imaginação daqueles que se sentem afetados desta forma.

Mais ainda, como aponta o autor a própria culpa seria um complexo que, por assim ser, seria doentio ocupar-se do passado, haja vista que os homens realistas e sadios se ocupam do presente e de suas metas práticas. Isso de acordo com o Adorno (1995a) ressalta a moral do “é tal como se não tivesse ocorrido” - uma passagem de Goethe que revela o princípio interno mais profundo desde, a destruição da memória.

Cabe dizer que a ideia do complexo de culpa não opera apenas na utilização de racionalizações que tendem a transformar o terrível passado real em algo inocente; o complexo de culpa – esse sentimento que para Adorno (1995a) tantas pessoas buscam recusar – também possui estreitos laços com a ideia de destruição da memória, que aniquila a única coisa que a nossa impotência poderia oferecer aos que padeceram – a lembrança.

Adorno (1995a), identifica a mentalidade daqueles que nada querem saber sobre o passado como tendo relação com uma grande tendência histórica que Hermann Heimpel prenunciara como o “*desaparecimento da consciência da comunidade histórica*” e que o autor em conjunto com Horkheimer já haviam anunciado na *Dialética do Esclarecimento* como sendo os sintomas de uma fraqueza do eu.

Como ressalta Adorno (1995a, p.32-33),

Contudo, esse processo, que se tornou flagrante na Alemanha somente após a Segunda Guerra Mundial, coincide com a estranheza da consciência americana em relação à história, que se tornou conhecida desde o “History is bunk” (A história é uma charlatanice) de Henry Ford, a imagem terrível de uma humanidade sem memória. Não se trata meramente de um produto da decadência, da forma de reagir de uma humanidade sobrecarregada de estímulos e que não consegue mais dar conta dos mesmos, como se costuma dizer, mas refere-se a algo vinculado necessariamente à progressividade dos princípios burgueses.

Essa espécie de caducidade histórica existente na Alemanha – após a Segunda Guerra Mundial – e nos Estados Unidos da América – desde a “History is bunk” –, de Henry Ford, para quem a tradição não importava senão o querer viver no presente por compreender que a única

história que vale a pena é a que fazemos hoje; é tomada por Adorno (1995a) como tendo referencial na progressividade dos princípios burgueses ou de uma sociedade burguesa que se encontra subordinada de forma universal à lei da troca, do “igual pelo igual” de cálculos que não deixam restos por darem certo. De acordo com Adorno (1995a, p. 33), “[...] a troca é atemporal, tal como a própria razão, assim como, de acordo com sua forma pura, as operações matemáticas excluem o momento temporal”. Desse modo, o tempo concreto é eliminado da produção industrial. Para Adorno (1995a), esse processo procede sempre de forma cíclica, idêntica e pulsativa de mesma duração já não necessitando mais da experiência acumulada. Por essa razão, afirma o autor que, Werner Sombart e Max Weber atribuíram o início do tradicionalismo às formas feudais e o início da razão às formas sócias burguesas. No contexto de uma sociedade burguesa – marcada pela lógica matemática – memória, tempo e lembrança são eliminadas da sociedade em progresso, como se fossem restos irracionais tal qual a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial eliminam junto aos outros restos da atividade artesanal categorias como o tempo de aquisição de experiência no ofício.

O que Adorno (1995a) busca transmitir com essa ideia é que a sociedade burguesa, marcada pelas formas matemáticas de pensar, ao transpor para as relações humanas a mentalidade matemática acabam eliminando do processo histórico tudo aquilo que, de algum modo, é tido como não sendo salutar a vida. Assim, a barbárie cometida contra os judeus não seria algo bom de ser rememorado, pois vincula-se a ideia de “resto” que não contribui para que a conta matemática da vida feche com exatidão. O terrível passado seria aqui um resto irracional do qual não vale a pena refletir e se ocupar.

Com base nisso, assertivamente Adorno (1995a, p. 33-34) argumenta que,

Nessa medida, o esquecimento do nazismo pode ser explicado muito mais a partir de situação social geral do que a partir da psicopatologia. Até mesmo os mecanismos psicológicos que operam na recusa de lembranças desagradáveis e inescrupulosas servem a objetivos extremamente realistas. Os próprios agentes da recusa acabam revelando os mesmos, quando, munidos de sentimento prático, afirmam que a lembrança demasiadamente concreta e incisiva do passado poderia prejudicar a imagem da Alemanha no exterior. [...] Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes. Junto ao esquecimento do que mal acabou de acontecer ressoa a raiva pelo fato de que, como todos sabem, antes de convencer os outros é preciso convencer a si próprio.

Nesse contexto, Adorno (1995a) entende que as motivações e comportamentos daqueles que assumem esse tipo de postura não são propriamente racionais, ao passo que deturpam os fatos a que se refere, mas são racionais na medida em que se apoiam em tendências

sociais. Com isso, quem reage desse modo se encontra identificado com o espírito da época. Adorno (1995a), acredita que em tudo isso, no instante em que a humanidade se aliena da memória, exaurindo-se sem fôlego algum na adaptação ao existente, reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento.³⁴

Em relação ao terceiro questionamento feito temos que, mesmo que Adorno manifeste preocupação com relação a questão da memória do que foi o nazismo, o filósofo tem consciência da dificuldade em se lidar com essa memória, sobretudo, num tempo em que as pessoas são submetidas à ordem econômica e são solicitadas a se adaptarem ao imediatamente dado, abrindo mão da autonomia e abdicando de seu próprio eu. A esse respeito afirma Adorno (1995a, p. 43), “a necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Esse é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzido e reproduzido pela própria imposição à adaptação.”

No texto *Educação após Auschwitz*, Adorno (1995b) trata desse processo de adaptação nos termos de uma sociedade administrada que produz nos indivíduos a sensação de claustrofobia aumentando neles o ódio por tudo aquilo que representa o civilizado.³⁵

³⁴ Conforme aponta Adorno (1995a, p. 43, *grifo nosso*) “se as pessoas querem viver, nada mais lhes resta senão se **adaptar** à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete à ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu eu”.

³⁵ De acordo com Almeida (2010, p. 82), “A expressão ‘mundo administrado’ é utilizada pelos pensadores frankfurtianos para caracterizarem os novos processos de dominação produzidos com o capitalismo tardio que substituiu a opressão baseada na força física por outra exercida de forma anônima na subjetividade. Nesse contexto, o individual, o particular é submetido ao universal.” Esse mundo administrado se sustenta a partir da articulação de fatores econômicos, sociais e culturais, os quais conduzem de modo planejado a consciência e a capacidade imaginativa dos indivíduos. Essa forma administrada do mundo, tal forma de controle a que estamos submetidos e que gera em nós esse sentimento de claustrofobia e atitudes de raiva contra tudo aquilo que é civilizado, pode ser aproximada do texto *Post-Scriptum Sobre a sociedade de controle*. Nesse texto, publicado em 1990 no jornal francês in L’Autre, Deleuze faz uma análise do trabalho de Michel Foucault sobre a sociedade disciplinar nos séculos XVIII e XIX a qual atinge seu apogeu no século XX. Para Deleuze (1992) as pessoas estariam sempre passando de um espaço fechado a outro; assim, passamos pelo espaço fechado chamado família, depois pela escola, a caserna, às vezes pelos hospitais, em alguns casos pela prisão (entendida como o espaço onde o confinamento se faz com excelência). Cabe lembrar que para Deleuze (1992), na leitura que faz de Foucault, todos esses espaços são marcados por leis. As fábricas também se inserem dentro desse contexto. De acordo com Deleuze (1992), Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visíveis principalmente nas fábricas. Entende Deleuze (1992) que Foucault sabia também da brevidade desse modelo. Esse sucedeu às sociedades de soberania. Segundo Deleuze (1992, p. 219), “O objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir a vida), a transição foi feita progressivamente, e Napoleão parece ter operado a grande conversão de uma sociedade à outra”. Essa sociedade marcada pela disciplina entraria em crise no século XX. Por isso aponta Deleuze (1992) que os ministros competentes não pararam de anunciar reformas em todos esses espaços como forma de assegurar a disciplina, mesmo sabendo que tais instituições estavam fadadas ao fracasso. É justamente nesse contexto de crise do modelo de uma sociedade marcada pela ideia de disciplina que se insere a sociedade de Controle. Assim, os indivíduos passaram de um sistema de concentração, em regime fechado, para um sistema de controle, em regime aberto, marcado pelos aparelhos eletrônicos de alta precisão. Nessa nova sociedade de controle os indivíduos são monitorados, vigiados, sua exata posição pode ser detectada no espaço e no tempo. A utilização das senhas permite ou restringem o acesso dos indivíduos a determinados locais ou a determinados serviços. Se na sociedade disciplinar as ações e operações eram voltadas para a fábrica e para a produção, na sociedade de controle os

Nesse texto, Adorno (1995b, p. 122) afirma que,

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento que encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isso aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional.

Do ponto de vista sociológico, Adorno (1995b) argumenta que ao passo em que nos integramos na sociedade, acabamos por nos desagregar da mesma. Tais tendências são localizadas pelo autor como sendo desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada, isso é, para Adorno (1995b) é como se a nossa vida civilizada e ordenada; pautada pelas leis, crenças, valores, cultura etc., não passassem de uma espécie de casca de verniz que escamoteia a nossa animalidade e que é liberada quando a pressão social se faz sentir de forma exacerbada. A pressão do geral dominante sobre o que é particular, os homens de forma individual e as instituições singulares, acabam por destroçar o particular e o individual eliminando justamente nosso potencial para impor resistências. Acrescenta Adorno (1995b, p. 122) que, “junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perder suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime”. Essa problemática insere-se dentro do contexto do desenvolvimento da razão que se viu, em seu alvorecer, presa à uma grande contradição.

Assim, no livro *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) apresentam um longo diagnóstico acerca da racionalidade que impregna a nossa cultura, em que o processo do esclarecimento se desenrola apoiado numa insolúvel contradição, pois ao mesmo tempo em que vence os perigos que a natureza representa para o homem, produz formas sofisticadas de dominação social. O domínio da natureza externa se dá à custa do violento domínio sobre a natureza humana. O preço a ser pago por esse domínio se expressa no aprisionamento da vida e das relações sociais à lógica de uma razão instrumental a qual, segundo os autores, passa a determinar e a orientar as nossas ações.

De modo um pouco mais aprofundado temos que: segundo Adorno e Horkheimer (1985), o projeto do esclarecimento sempre foi o de livrar os homens do medo, de investi-los na posição de senhores, de desencantar o mundo e de eliminar o mito substituindo a imaginação

indivíduos comportam-se de forma ondulatória, e suas ações e operações são voltadas para o serviço e para o mercado. Com base nessa ideia, podemos inferir que a noção de um mundo administrado, no qual o controle permeia a vida dos indivíduos, acaba contribuindo para a claustrofobia, que na visão de Adorno nos tornam raivosos e desejosos de romper com essas amarras mediante o uso da violência.

pelo saber. No entanto, a terra esclarecida resplandece sob o signo de uma total calamidade. O cerne do projeto do esclarecimento reside na ideia de que a superioridade do homem reside no saber. Esse saber que é símbolo de poder, “Não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 20). Desse modo, o entendimento que vence a superstição (mito) não pode ser parcial, mas deve imperar sobre a natureza desencantada. Não por acaso, o que os homens buscam da natureza é a sua compreensão para que possam domina-la por completo e aos homens também. Com base nesse pensamento, “Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 20). Nesse contexto, o esclarecimento não leva mais em conta aquela satisfação de conduzir o homem rumo a verdade, antes porém, volta-se apenas para a operação, isso é, para a utilização de técnicas eficazes que façam o mundo avançar.

Como apontam Adorno e Horkheimer (1985, p. 20),

[...] não é nos discursos plausíveis, capazes de proporcionar deleite, de inspirar respeito ou de impressionar de uma maneira qualquer, nem em quaisquer argumentos verossímeis, mas em obrar e trabalhar e na descoberta de particularidades antes desconhecidas, para melhor prover e auxiliar a vida, que reside o verdadeiro objetivo e função da ciência. Não deve haver nenhum mistério, mas tampouco o desejo de sua revelação.

Conforme nos chamam a atenção Adorno e Horkheimer (1985), na transição para a ciência moderna os homens acabaram por substituir os conceitos pelas fórmulas, as causas pelas regras e probabilidade. Com isso, tudo o que não passa e/ou é submetido ao crivo da calculabilidade e da unidade torna-se algo suspeito para o esclarecimento, que a tudo tenta explicar e abarcar segundo comprovações lógicas e racionais. O esclarecimento que aniquila o mito, só reconhece como ser e acontecer aquilo que a partir de seu sistema se deixa captar pela unidade, assim, seu ideal é a norma segundo a qual se pode deduzir toda e qualquer coisa.

Diziam Adorno e Horkheimer (1985) que no bojo do desenvolvimento do esclarecimento encontra-se a lógica formal, que oferece aos esclarecedores o esquema da calculabilidade do mundo, com isso, o número se tornou o cânon do esclarecimento. Essa mesma lógica dominam a justiça burguesa e a troca mercantil. Pela ótica da justiça burguesa tem-se que: essa, assim como o pensamento lógico formal, baseiam-se na ideia de que se adicionarmos o desigual ao igual obteremos então algo desigual. Como ressalta Adorno e Horkheimer (1985, p. 22), “não existe uma verdadeira coincidência entre a justiça cumulativa e distributiva por um lado e as proporções geométricas e aritméticas por outro lado?” Já pela ótica mercantil Adorno e Horkheimer (1985, p. 33) aponta que: a sociedade burguesa encontra-

se dominada pelo equivalente. Ideia também mencionada no texto *O que significa elaborar o passado* quando o autor afirma que de um modo geral a sociedade burguesa encontra-se subordinada a lei da troca do igual pelo igual, ou seja, o que importar é a garantia do lucro; não importando se esse é adquirido a partir da exploração do homem pelo homem.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 33), essa forma de sistema “[...] torna o heterogêneo compatível, reduzindo-o a grandezas abstratas”. Tudo aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno não passa de ilusão para o esclarecimento.³⁶ Com a destruição dos mitos pelo *logos* da ciência, que se apoia no pensamento matemático, o mundo agora passa a ser submetido ao domínio dos homens. Se por um lado tudo passa a ser submetido ao domínio dos homens, por outro o despertar dos homens tem como preço a ser pago o reconhecimento do poder como sendo o princípio de todas as relações; como afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 24), “o preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder”. Acrescentam Adorno e Horkheimer (1985, p. 40) que, “o preço da dominação não é meramente a alienação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo”. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 24),

O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação.

Como qualquer outro sistema, o esclarecimento é totalitário, já diziam Adorno e Horkheimer (1985). Sua inverdade não reside naquilo que seus detratores sempre censuraram, a saber: no método analítico, no retorno aos elementos e na decomposição pela reflexão, mas no fato de que para o esclarecimento todo processo já é decidido de antemão. Adorno e Horkheimer (1985), afirmam que essa ideia é percebida no próprio procedimento matemático para quem tudo aquilo que não é sabido torna-se uma incógnita, evidenciando por isso mesmo algo que há muito já é conhecido antes mesmo que se confira qualquer valor. “A natureza é, antes e depois da teoria quântica, o que deve ser apreendido matematicamente. Até mesmo aquilo que não se deixa compreender, a indissolubilidade e a irracionalidade, é cercado por

³⁶ É importante mencionar aqui, para que não se perca o sentido dos argumentos de Adorno e Horkheimer, que o esclarecimento enquanto forma de explicar a natureza das coisas é evidenciada como tendo origem no próprio mito. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 23), “Mas os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento. No cálculo científico dos acontecimentos anula-se a conta que outrora o pensamento dera, nos mitos dos acontecimentos. O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar”.

teoremas matemáticos”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 37). O esclarecimento acredita estar a salvo do retorno do mito através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade.

Assim, “o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, P. 37). O esclarecimento acaba, desse modo, por deixar de lado a exigência clássica de pensar o pensamento, tornando o procedimento matemático o novo ritual do pensamento. Mesmo sendo portador de limites axiomáticos, ele se instaura como sendo necessário e objetivo: “ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 37). No cerne desse movimento, na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida e o que se apresenta como o triunfo da racionalidade objetiva, quer seja: a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado.

Essa forma matemática de pensar o mundo também acabou por incidir sobre as relações de produção, economia e, sobretudo no trabalho. De um modo geral, apontam Adorno e Horkheimer (1985) que o trabalho social que cada indivíduo desempenha na sociedade está mediatizado pela ideia do eu na economia burguesa. Segundo essa concepção, cada um deve restituir o capital aumentando, a outro a força para a criação de um excedente de trabalho cuja ideia remete a autoconservação. Porém, quanto mais o processo de autoconservação é assegurado pela ideia de divisão do trabalho, mais os indivíduos se veem sendo impelidos à auto-alienação que, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 41) “se forma no corpo e na alma segundo a aparelhagem da técnica”. Desse modo, “o sujeito transcendental do conhecimento acaba por ser suprimido como a última reminiscência da subjetividade e é substituído pelo trabalho tanto mais suave dos mecanismos automáticos de controle”. (ADORNO e HORKHEIMER, p. 41).

Acrescentam os autores que,

A subjetividade valorizou-se na lógica de regras de jogo pretensamente indeterminadas, a fim de dispor de uma maneira ainda mais desembaraçada. O positivismo – que afinal não recuou nem mesmo diante do pensamento, essa quimera tecida pelo cérebro no sentido mais liberal do termo – eliminou a última instância intermediária entre a ação individual e a norma social. O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adinículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como

um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos. (ADORNO e HORKHEIMER, p. 42, 1985).

A problemática disso tudo reside no fato de que essa nova forma de pensar o mundo, essa nova forma de racionalização acabou por administra-lo de uma forma tal que hoje os sujeitos encontram-se tolhidos da condição de impor resistência ao que está imediatamente dado, adaptando-se aos ditames do mundo administrado, enfraquecendo assim o seu próprio eu. Como aponta Horkheimer (1976), de um modo geral todas os níveis da cultura e da vida, na sociedade contemporânea são marcadas pela utilitarismo da racionalidade técnica segundo o qual as relações de meios-fins são consideradas fortemente, e estaríamos incapacitados de perguntar sobre o valor ético desses meios e fins.

Esse modo de racionalidade, agora estendida à todos os níveis das relações sociais e culturais, assumiram formas de dominação sobre a natureza e também sobre os homens. Assim a noção de sujeito, cunhada segundo os pressupostos do Iluminismo, sobretudo o de origem kantiana, para quem o fundamento do sujeito reside na autonomia como garantia da liberdade e emancipação, já não sustentam mais o sujeito.

Nesse sentido, tem-se que os efeitos mais evidentes do processo de dominação é a perda da autonomia dos indivíduos, que se encontram submetidos aos interesses do mercado. Teria sido então em decorrência do avanço da formalização da razão, efetivada pela otimização do domínio sobre a realidade, que a subjetividade tornou-se coisificada e os indivíduos se tornaram enfraquecidos quanto a sua capacidade de esboçar reações contra o poder identitário da cultura atual. Com isso, se antes a razão se constituía em instrumento a serviço do indivíduo, agora o indivíduo, o eu, foram instrumentalizados pela razão. Desse modo, nos dias atuais quando precisamos preservar a autopreservação já não temos mais um eu a ser preservado.

Do mesmo modo como a racionalidade instrumental submete a realidade, tendo como critério a validação da prática a sua realidade, atinge também os indivíduos que se encontram cada vez mais tolhidos do seu eu em decorrência de “racionalidade do sempre igual”.

Por esses e outros motivos, Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma total calamidade. Além do mais, é em virtude disso que a elaboração do passado torna-se algo difícil de ser efetivada mediante uma consciência clara, pois em sua forma instrumental a razão assumiu a forma de dominação embotando nos indivíduos o seu potencial para impor resistência ao que está posto social e culturalmente. É por essa razão também que o projeto Iluminista de desencantamento do mundo encontra-se mergulhado em uma contradição insolúvel, ou seja, a mesma razão que deveria emancipar os indivíduos é a que aprisiona segundo a lógica de uma dominação sem tamanho.

Em meio a tudo isso cabe lembrar que, quando Adorno (1995a) utiliza a noção de elaboração do passado; faz ponderações acerca do complexo de culpa, que conduzem as pessoas à utilizarem racionalizações imbecis afim de amenizar, negar e denegar o passado doloroso e a querer riscar o passado da memória mediante um esquecimento vazio o faz para lidar com a memória do que foi o nazismo na Alemanha, de modo a evitar tanto que as injustiças cometidas contra as vítimas sejam apagadas, quanto para que não persistamos em manter viva uma memória que se limita apenas às atividades comemorativas, que busca resgatar e restaurar o que aconteceu, mas que perde de vista a luta contra o esquecimento.

Como aponta Gagnebin (2006), Adorno não se atem a ideia de lembrar do passado, de torná-lo presente na memória para que essa permaneça meramente no registro da queixa, da acusação e da recriminação. O que Adorno busca com isso é, pelo menos do ponto de vista conceitual, quebrar o vínculo estabelecido entre culpabilidade e elaboração do passado.

Segundo Gagnebin (2006, p. 40-41),

Como já o ressaltou Nietzsche (que Adorno leu muito bem), há um enclausuramento fatal no círculo vicioso da culpabilidade, da acusação a propósito do passado, não é mais possível nenhuma abertura em direção ao presente: o culpado continua preso na justificação ou na denegação e quer amenizar as culpas passadas; e o acusador, que sempre pode gabar-se de não ser o culpado, contenta-se em parecer honesto, já que denuncia a culpa do outro. Mas a questão candente, a única que deveria orientar o interrogatório ou a pesquisa – a saber, evitar que ‘algo semelhante’ possa acontecer agora, no presente comum ao juiz e ao réu – não é sequer mencionada”.

Desse modo, devemos fazer de tudo para que o passado não seja esquecido, mas não devemos lembrar do passado apenas por lembrar, como quem cultua o passado. A insistência ao não esquecimento não é tomado por Adorno como apelo a comemorações solenes; muito pelo contrário, é uma exigência de análise esclarecedora que deveria permitir, e isso é fundamental, o fornecimento de instrumentos de análise que contribuam para melhor esclarecer o presente, como aponta Gagnebin (2006).

É importante entender que, segundo Gagnebin (2006, p. 39), na leitura que faz de Adorno, “há um esquecer natural, feliz, necessário à vida, dizia Nietzsche; também existem outras formas de esquecimento, mais duvidosas: não saber, saber mas não querer saber, fazer de conta que não se sabe, denegar, recalcar”. O *lembrar para esquecer* e o *esquecer para lembrar* defendido por Adorno nos parece conjuminar justamente com a defesa desse esquecer natural, feliz, necessário a vida, posto por Gagnebin (2006) com base em Nietzsche. Um esquecer que não leva em conta os pressupostos atentados por Nietzsche, mas que, antes porém, busca mediante o uso de racionalizações imbecis e desumanas dar cabo do passado prejudicado

sem que a devida elaboração tenha sido realizada, não apenas se converte em um esquecimento frio e vazio, como também nos ajudam a entender por qual razão Adorno afirma que relacionar a recusa da culpa a elaboração do passado é motivo suficiente para suscitar ressalvas.

Contudo, é importante destacar que, no pensamento de Adorno o não esquecimento de algo tão bárbaro quanto foi a morte de judeus inocentes nos campos de concentração, do qual Auschwitz é o caso mais emblemático representa ao mesmo tempo aquilo que não deve ser esquecido (algo que deve ser mantido vivo na memória) e aquilo que não deve se repetir. Auschwitz representa aquilo que não deve ser esquecido porque no momento em que os indivíduos se alienam da memória, o simples esquecimento de algo tão terrível possui grande chances de voltar a acontecer. É preciso também explicitar os mecanismos que tornam o surgimento de atos da barbárie possível, para que seu retorno também seja evitado.

Porém, mesmo que Adorno fale sobre a destruição da lembrança (*Zerstörung der Erinnerung*), resistência a essa destruição, limites do esclarecimento, aqui, a palavra-chave, para a elaboração do passado, não é memória nem lembrança, mas esclarecimento, *Aufklärung*, explicação. Gagnebin (2006, p. 40) lembra também que,

[...] essa palavra também é usada no sentido cotidiano, comum, de explicitação, de explicação, de clarificação, de atividade pedagógica racional de colocar claramente (por exemplo, quando se fala de *sexuelle Aufklärung* ou de “educação sexual”). Enfim, *Aufklärung* designa o que fala com clareza à consciência racional, o que ajuda a compreensão clara e racional – contra a magia, o medo, a superstição, a denegação, a repressão, a violência. Em outras palavras: não há, da parte de Adorno, nenhuma sacralização da memória, mas uma insistência no esclarecimento racional [...].

Quanto à ideia de esclarecimento é importante registrar que, fazer uma tradução correta do termo filosófico alemão *Aufklärung* (esclarecimento) não é tarefa fácil, pois existe uma multiplicidade de sentidos agregada a esta noção. Muitas tentativas já foram feitas e, em inúmeros idiomas. Dentre as várias traduções para o termo temos: “iluminismo”, “ilustração”, “filosofia das luzes”, “época das luzes”, “esclarecimento”, etc., sem que nenhuma delas fosse capaz de traduzir de forma precisa o termo *Aufklärung*. É justamente por este motivo que uma grande parte dos intérpretes procura manter o termo tal como se apresenta na língua alemã. No entanto, o uso mais recorrente para a tradução de *Aufklärung* é “esclarecimento”. Isso decorre do fato de que talvez seja essa a melhor maneira de se entender *Aufklärung*, na medida em que se acentua, assim como na *Aufklärung*, a ideia de ser um processo e não uma condição ou meramente uma corrente filosófica ou literária.

No entanto, talvez a melhor definição sobre o que é esclarecimento e, também a compartilhada por Adorno, seja a dada por Kant (2005, p. 63) para quem o “esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua minoridade, da qual ele próprio é culpado”. A minoridade é entendida por Kant (2005) como a incapacidade que os homens apresentam para fazer uso de seu próprio entendimento, permanecendo assim sempre submetidos à direção de outrem. De acordo com o autor, o homem é o responsável por estar nessa condição, mas apenas se essa condição se encontra não na falta de entendimento e sim na falta de decisão e coragem para exercer a autodeterminação.

Sapere aude! Isso é, tem coragem de fazer uso do seu próprio entendimento, esse é o lema do esclarecimento (*Aufklärung*). Kant (2005), acredita que a preguiça e a covardia são as principais causas que contribuem para que o homem permaneça sempre no estado de minoridade. Essa ideia kantiana justifica por qual motivo boa parte dos homens preferem manter-se sob a tutela de outros homens, pois é mais fácil ser guiado por alguém que, supostamente, sabe mais, ou seja, que nos façam as vezes de entendimento e guias espirituais.

Assim, como nos chama a atenção Kant (2005, p. 64), “é difícil para um homem em particular desvencilhar-se da minoridade que para ele se tornou quase uma natureza”. No entanto, Kant (2005) não encerra a questão ao âmbito dos limites do esclarecimento, antes, porém, aponta uma saída para o problema ao argumentar que o esclarecimento de si mesmo é possível, se lhe for dada a liberdade. Kant (2005), acredita que o esclarecimento (*Aufklärung*) torna-se possível na medida em que os homens tenham liberdade e coragem para fazer o uso público da razão em todas as questões.

Para Kant (2005), existe algo que favorece e algo que impede o esclarecimento (*Aufklärung*). No que tange aquilo que favorece o esclarecimento, o autor nos aponta a possibilidade de se fazer o uso público da razão, que deve sempre ser livre, sendo o único que pode efetivar a realização do esclarecimento. No que tange aquilo que impede o esclarecimento, Kant (2005) ressalta a utilização do uso privado da razão, que pode limitar o esclarecimento, sem, contudo, impedir o progresso do esclarecimento.

Kant (2005, p. 66), entende como uso pública da razão, “aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado” e como uso privado “aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado”. Cabe lembrar que para Kant (2005) o uso público da razão não significa que não devemos obedecer às leis e os governantes, mas há que se garantir a possibilidade do uso público da razão, o que aqui tomamos como liberdade de expressão, pois ela não apenas retira o homem do seu estado de minoridade como também sinaliza aos governantes o caminho a ser seguido.

Nesse contexto, a elaboração do passado não é tratada por Adorno nos termos da psicanálise, muito embora tenha o pensamento freudiano sempre presente em boa parte dos seus ensaios. Tampouco no âmbito de uma dialética negativa; a elaboração do passado pode ser entendida, em Adorno, a partir de uma conotação positiva, caso contrário estaria fadado a tornar-se inócua. Isso ocorreria se o autor tivesse a intenção de dizer simplesmente: “Elaborar o passado significa...”. Porém não é isso o que faz Adorno, pois se assim o fizesse, estaria aprisionando a problemática no âmbito da mera definição. O caminho adotado pelo autor é mais complexo e se dá mediante o esclarecimento – na reflexão e clarificação acerca do que se passou e do que ainda se passa. Como afirma Adorno (1995a, p. 49), “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas coisas”. Segundo aponta Mezan (1993, p. 51), o problema envolve diferentes aspectos, na medida em que “o domínio de um passado, retornando na forma de pesadelo sobre o presente não-redimido, só poderia ser rompido pela força analítica de uma recordação que não compre a presentificação histórica permitida ao acontecimento com uma neutralização moral”. Assim, clarificar o passado encantado, mediante a crítica permanente, cumpre às vezes não apenas da própria elaboração, mas também da não neutralidade moral.

Embora Adorno teça, como ninguém, várias críticas ao esclarecimento, acredita também em seu potencial como possibilidade de elaboração do passado e não repetição das barbáries. Acredita também, não sem ressalvas, no poder educacional na luta pelo esclarecimento e emancipação dos indivíduos.

Em se tratando da questão educacional, Adorno (1995b) no texto *Educação após Auschwitz* aponta que a não repetição de Auschwitz é a primeira exigência de todas para a educação. A educação, aqui, teria o potencial de esclarecimento dos indivíduos de modo a evitar a volta da barbárie, principalmente porque a possibilidade de seu retorno ainda existe no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Por essa razão Adorno (1995b, p. 121) afirma que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. Adorno (1995b), reconhece que a reflexão sobre como evitar a barbárie acaba sendo obscurecida em decorrência de termos que nos conscientizarmos dela, caso não queiramos cair vítimas de uma retórica idealista. No entanto, o autor aponta que mesmo assim é preciso tentar.

De acordo com Adorno (1995b) a educação contra a repetição de algo bárbaro deve se concentrar na primeira infância. Quando o autor fala sobre essa educação após Auschwitz se refere a duas questões, a primeira é a que se volta para a educação infantil, principalmente no

que diz respeito a primeira infância e a segunda é a que se relaciona ao esclarecimento geral, que teria como finalidade produzir um clima intelectual, cultural e social que não permitisse a repetição das barbáries, ou seja, um clima que fosse capaz de tornar conhecido, nos indivíduos, os motivos que conduziram e conduzem as pessoas em direção ao terror.

Mesmo sem ter a intenção de esboçar um projeto educacional que cumpra esse propósito Adorno (1995b) nos indica alguns pontos nevrálgicos quanto a questão. O primeiro diz respeito a ideia de que as pessoas bem-intencionadas e que se opõem a que tudo aconteça novamente sempre mencionam a conceito de vínculo de compromisso. Assim a ausência de tal compromisso teria sido o que tornou a barbárie possível. Segundo Adorno (1995b), isso tem a ver com a perda da autoridade, o que para o autor é uma das condições do sadomasoquismo. Porém Adorno (1995b) não acredita que tenha muita valia apelar para o vínculo de compromisso, pois existe para o autor uma espécie de falsidade nesse tipo de apelo na medida em que ele não é experimentado pela própria pessoa como sendo substanciais para as pessoas. Além do mais, o vínculo de compromisso, segundo Adorno (1995b) acaba por converter-se em passaporte moral, utilizado para identificar um cidadão confiável ou então acabam produzindo rancores raivosos psicologicamente contrários à sua destinação original. Como aponta Adorno (1995b, p. 124), “eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo”. Desse modo, o que a psicologia chama de superego (a consciência moral) acaba por ser substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis. E a disponibilidade de se colocar do lado do poder, tomando como norma submeter-se ao que é mais forte, deve ser algo que nunca mais deve existir. É por esse motivo que Adorno aponta que a recomendação dos compromissos é algo fatal. As pessoas que os assumem mais ou menos livremente são colocadas numa espécie de permanente estado de exceção de comando. Para Adorno (1995b), a única coisa que pode lutar contra o princípio da barbárie é a autonomia ou como diz Kant, o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação.

O segundo ponto destacado por Adorno (1995b) é a questão do problema de autoridade e barbárie, que geralmente passa despercebido. Quanto a isso, Adorno (1995b) aponta que em um livro escrito por *Eugen Kogon* constatava-se que boa parte dos algozes do campo de concentração eram em sua maioria jovens filhos de camponeses. Nesse contexto, Adorno (1995b) menciona que a diferença cultural existente entre o campo e a cidade foi uma das condições do horror, embora não a única. Com base nisso, Adorno (1995b) aponta que provavelmente no campo o insucesso da desbarbarização foi maior do que na cidade. Nem mesmo a introdução da televisão e de outros meios de comunicação de massa não foram capazes

de mudar a defasagem cultural. Assim, a desbarbarização do campo de constitui enquanto uma das principais metas para o sistema educacional. É importante lembrar que Adorno também reconhece que a barbárie também se fez presente na cidade. Contudo, Adorno (1995b) nos chama a atenção para o fato de que devemos estar atentos ao impacto dos modernos meios de comunicação de massa sobre um estado de consciência que ainda não atingiu o nível de liberalismo cultural burguês do século XIX. Acredita Adorno (1995b), que para se mudar a situação apenas o sistema educacional não é suficiente. No entanto, argumenta o autor que o planejamento de transmissões de televisão atendendo os pontos frágeis daquele peculiar estado de consciência seja algo bom e possível. Também argumenta Adorno (1995b) que a criação de grupos e colunas educacionais móveis de voluntários que se dirijam ao campo afim de preencher a lacuna mais grave por meio de várias discussões, de cursos e de ensino suplementar seja importante. No que tange ainda a questão educacional, Adorno (1995b) afirma que é preciso também refletir acerca da função do esporte, que segundo o autor não foi devidamente reconhecida por uma psicologia social crítica. Segundo Adorno (1995b), existe uma certa ambiguidade no esporte, pois se por um lado pode ter efeito contrário à barbárie e ao sadismo, mediante o *fairplay*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro lado, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode contribuir para com a agressão, a brutalidade e o sadismo, sobretudo no que tange aos espectadores que não se encontram submetidos ao esforço e à disciplina do esporte. “É preciso analisar de uma maneira sistemática essa ambiguidade. Os resultados teriam que ser aplicados à vida esportiva na medida da influência da educação sobre a mesma”. (ADORNO, 1995b, p. 127).

Um terceiro ponto levantado por Adorno (1995b) diz respeito as estruturas vinculadas à autoridade e de seu modo de agir. Nesse sentido, o autor argumenta que os tipos de características que permitiram os horrores de Auschwitz está vinculada a ideia de identificação cega com a coletividade. Em virtude disso, Adorno (1995b, 1995b, p. 127) escreve que, “[...] para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meios do esclarecimento do problema da coletivização”. O ponto de partida para Adorno (1995b) poderia ser o sofrimento que os coletivos impõem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Isso ocorre, por exemplo, na visão do autor no âmbito escolar, segundo o qual acaba impondo dor física as pessoas como preço de seu direito de se sentir filiados ao coletivismo escolar. Não foi por acaso, segundo Adorno (1995b) que os nazistas cultivaram esse tipo de atitude em nome dos costumes. Esse tipo de ação tem a ver com o ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional, a saber: a severidade. Como aponta Adorno (1995b, p. 128), “essa ideia educacional

da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada”. Segundo a ótica de Adorno (1995b), a ideia de que a virilidade reside num grau máximo de suportar dor a muito tempo se converteu em fachada para o masoquismo que se identifica com facilidade ao sadismo. Assim, o objetivo de ser duro, expresso pela educação, na realidade significa indiferença contra a dor em geral. Com isso, é necessário nos darmos conta desse mecanismo quando se impõe a promoção de uma educação que não comungue e nem permita a dor e a capacidade de suporta-la.

Acredita Adorno (1995b), que o centro de toda educação política deve ser a não repetição de Auschwitz e isso só será possível na medida em que a educação se ocupar disso, mesmo que para isso tenha que se contrapor a qualquer potência. Para que essa educação, que tem como base o esclarecimento acerca daquilo que gera a barbárie seja efetivada, Adorno (1995b, p. 137) aponta que a educação, “[...] teria que se transformar em sociologia, informando acerca do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas. Seria preciso tratar criticamente um conceito tão respeitável como o da razão de Estado, para citar apenas um modelo: na medida em que colocamos o direito do Estado acima de do seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente”. Contra a servidão que os homens colocam sobre si mesmo o autor acredita que é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento.

Em *Educação – para quê?* Adorno (1995c) pensa a questão educacional não nos moldes de uma educação que tenha como finalidade moldar as pessoas, pois não temos esse direito; também não pensa essa questão apenas pelo viés da mera transmissão de conhecimentos, mas a partir da produção de uma *consciência verdadeira*, a qual se coloca para o autor como uma exigência política; com isso Adorno (1995c) se refere também à ideia de que a educação, nesse caso, se equivale à emancipação.

Segundo Almeida (2010, p. 85), “Adorno reivindica uma educação que tenha como meta ou que favoreça a formação de pessoas que defendam a democracia. Entretanto, apesar de sua crença na necessidade da emancipação, o autor apresenta dois problemas relativos à sua efetivação”. No primeiro caso, vemos Adorno (1995c) apontar que, a forma como o mundo hoje é organizado e a ideologia dominante, pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria, converteu a si mesma em sua própria ideologia. Nesse sentido, o mundo exerce sobre as pessoas um peso grande que acaba superando a educação. Aponta Adorno (1995c, p. 143) que, “seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente”. A segunda questão, é colocada por Adorno (1995c) com relação

a adaptação. De certo modo, o autor acredita que a emancipação seja o mesmo que conscientização, racionalidade. “Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (ADORNO, 1995c, p. 143). Acredita o autor que se a educação não levasse em conta o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se virar no mundo, essa seria ideológica e impotente. Mas se a educação também ficasse só nisso, na produção de pessoas ajustadas seria de igual modo questionada e, nisso reside para Adorno (1995c) certa ambiguidade no conceito de educação, consciência e racionalidade. Mesmo que talvez essa ambiguidade não seja possível de ser superada, o autor acrescenta que não podemos nos desviar dela.

Sobre a questão da adaptação é importante dizer que essa não deve impedir a individualidade das pessoas, tornando-as uma espécie de massa uniforme. Aqui talvez esteja uma importante problemática para Adorno no campo da educação, pois se por um lado a educação tem como objetivo adaptar os indivíduos a ordem social, por outro ela também deveria, e isso é até mais importante, fazer com que fossemos capazes de resistir de igual modo a ordem social, que embora em nós a possibilidade de emancipação. Becker (*apud* Adorno, 1995c, p. 144) escreve que, “esta tarefa de reunir na educação simultaneamente princípios individualistas e sociais, simultaneamente – como diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente”. Para Adorno (1995c, p. 144), sobre a mesma questão aponta que, “a educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação”.

Assim, embora a educação tenha que se enquadrar às exigências que a atualidade comporta, não pode se ater apenas na preparação de pessoas bem ajustadas; ela tem principalmente que educar para a inadequação, para a inadaptação, portanto, para a resistência.

Para Adorno (1995c), a questão da adaptação também é sentida no caso das crianças; quanto a isso ele dá o nome de “*realismo supervalorizado*”; esta incorporação da adaptação ocorre para o autor de forma forçada, dolorida, em função do atual contexto, “exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor” (ADORNO, 1995c, p. 145). Se opor a esse realismo exagerado é uma tarefa fundamental que deve ser iniciada na primeira infância. A educação que tem como objetivo formar pessoas conscientes da realidade e emancipadas deve ter início desde a primeira infância. De acordo com Oliveira (2003, p. 306), “cumprir retomar a importância do exercício da reflexão, e isso desde os primeiros anos, pois é na infância, vista como estágio dinâmico, mas integralmente uno enquanto se desenvolve, que os hábitos se firmam”.

Para Adorno (1995c, p. 146), seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais aprender, “o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão”. Com isso, Adorno se refere a questão dos processos semiformativos, ou seja, ao pouco conteúdo formativo que educacionalmente chegam as crianças. Nesse contexto, Adorno (1995d) aponta que seria interessante se a escola assumisse a responsabilidade de pesquisar a questão. No entanto, o autor sabe da dificuldade de se proceder isso, uma vez que os distintos fenômenos que precisariam ser estudados para que a temática seja compreendida e diagnosticada não está dado. Quanto a esse empobrecimento, Adorno (1995c) retoma a história de uma menina que tinha em sua família músicos, mas que no entanto ela não conhecia, por exemplo, quem era Tristão, muito embora o clima para que ela conhecesse fosse favorável.

Escreve Adorno (1995c, p. 147) que,

Sem nenhuma polêmica, quero acrescentar que o lado institucional e, portanto, a realização objetiva de tais âmbitos da experiência são acompanhados de grandes dificuldades neste plano extremamente sutil, que tem algo a ver com a memória involuntária, e de uma maneira geral se refere ao involuntário. Para usar mais uma vez a referência à música: experiências musicais na primeira infância a gente tem, por exemplo, quando, levado a deitar na cama para dormir, acompanhamos desobedientes e com os ouvidos atentos à música de uma sonata para violino e piano de Beethoven proveniente da sala ao lado. Mas se adquirirmos essa experiência mediante um processo, ele próprio por sua vez ordenado, torna-se duvidosa a mesma profundidade da experiência.

Becker (*apud* Adorno, 1995c) baseado nos argumentos de Adorno escreve que, paralelamente ao desenvolvimento espontâneo deve se dar também a conscientização, pois nem sempre as crianças podem contar com fatores que possibilitam a espontaneidade. Na realidade o que ocorre é justamente o contrário, assim, para que o conhecimento se efetue é preciso que a espontaneidade e o interesse sejam verdadeiros.

Acredita Adorno (1995c, p. 148) que,

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real.

Quando Adorno (1995c), se refere à questão da inaptidão para a experiência, não se refere somente à ausência de coisas ou possibilidades, mas também ao fato de que grande parte das pessoas, principalmente os mais jovens, não cultivam mais bons sentimentos pela educação. Muito pelo contrário, chegam até a sentir aversão a ela. Segundo Adorno (1995c), as pessoas

não gostam daquilo que é diferenciado, daquilo que não é moldado, pois se agissem de outra forma acabariam por dificultar a sua “orientação existencial”. A aptidão para a experiência consistiria para Adorno (1995c) na conscientização e, por isso, na dissolução dos mecanismos de repressão e formas repressivas que deformam nas pessoas a sua capacidade para fazer experiências. Contudo, o autor não fala apenas da ausência da formação, mas principalmente da hostilidade frente à mesma. Tal hostilidade teria que ser dissolvida, conduzindo-se as pessoas em direção aquilo que elas desejam.

Becker (*apud* Adorno, 1995c, p. 150) escreve que, “a aptidão à experiência constitui propriamente um pressuposto para o aumento do nível de reflexão. Sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão”.

Ainda com relação à questão da aptidão e experiência, Adorno (1995c, p. 151) escreve,

Creio que isso se vincula intimamente ao próprio conceito de racionalidade ou consciência. Em geral este conceito é aprendido de um modo excessivamente estreito, com capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Adorno (1995c), também trata da questão da individualidade, pois Becker em um de seus argumentos se refere à educação para a individualidade. Assim, para Adorno (1995c) a educação para a individualidade não é possível. Na realidade o autor argumenta que é preciso se opor ao antiindividualismo autoritário. Sabe Adorno (1995c), que essa questão é muito complicada e como já dissemos, não pode ser postulada, pois nos dias atuais há uma certa carência com relação às possibilidades sociais de individuação, uma vez que as possibilidades sociais mais reais, como o caso do trabalho, não exigem mais este tipo de individualidade.

Acrescenta ainda Adorno (1995c, p. 153) que,

[...] atualmente a sociedade premia em geral uma não-individuação; uma atitude colaboracionista. Paralelamente a isso acontece aquele enfraquecimento da formação do eu, que a muito é conhecida da psicologia como “fraqueza do eu”. Por fim, é preciso lembrar também que o próprio indivíduo, e, portanto, a pessoa individualizada que insiste estritamente no interesse próprio, e que, num certo sentido, considera a si mesma como fim último, também é bastante problemática. Se hoje o indivíduo desaparece – não tem jeito, sou um velho hegeliano -, então também é verdade que o indivíduo colhe o que ele mesmo semeou.

Embora Adorno (1995c), se mantenha um tanto quanto cético com relação ao problema do indivíduo, relembra que certa feita Goethe, se referindo a um amigo disse que, “ele se educou para a originalidade”. Assim, Adorno (1995c), acrescenta que o mesmo vale para a problemática do indivíduo. Como já mencionado, Adorno (1995c) não acredita que seja possível conservar a individualidade das pessoas, pois isso não é algo dado. No entanto, talvez ela se forme pelo processo da experiência, nos termos propostos por Goethe, ou “Hegel designaram como ‘alienação’, na experiência do não-eu no outro”. Entende Adorno (1995c), que a questão é paradoxal e que uma educação sem a presença do sujeito é opressiva e converte-se em repressão. Contudo, se cultivarmos as pessoas como fazemos com as plantas, então temos algo de quimérico e ideológico. “A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação [...]”.

Em *Educação contra a Barbárie*, Adorno (1995d) em profundo debate com Becker, logo de início aponta que a tese que pretende defender é a de que desbarbarizar é a questão mais urgente a ser colocada para a educação nos dias de hoje. Essa preocupação também comparece no texto “*Educação após Auschwitz*”. A preocupação de Adorno (1995d), se insere em meio à problemática sobre se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo no que tange a barbárie. O impedimento da barbárie consiste para Adorno (1995d) enquanto algo importante e que, portanto, os objetivos educacionais deveriam ser reordenados. Essa preocupação de Adorno surge do fato de que superar a barbárie é algo decisivo para a própria sobrevivência dos seres humanos. A inquietação de Adorno com relação à desbarbarização no campo educacional é tratada pelo autor em vários dos seus ensaios. Segundo Pucci (2007, p. 3), Adorno também manifesta essa preocupação em uma palestra radiofônica de 1965, “*Tabus a respeito do professor*”, ao dizer que: “se a barbárie é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante [...]. Esse deve ser o objetivo da escola, por mais restrito que sejam seu alcance e suas possibilidades”.

Ora, se existe uma forte ênfase dada por Adorno quanto à questão da desbarbarização, então cumpre aqui escrever o que o autor entende por barbárie, assim:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 1995c, p. 155).

De acordo com Pucci (2007), a ideia de barbárie em Adorno também pode ser evidenciada quando o autor, no texto em questão, se refere a ela nos seguintes termos: “momentos repressivos e regressivos no conceito de educação”, “práticas de atos que denunciam a deformidade”, “impulso destrutivo” e “essência mutilada das pessoas”.

Adorno (1995d), ressalta duas manifestações de barbárie que se dão no cotidiano e que passam pela esfera educacional. A primeira diz respeito à ideia de competição cultivada pelos professores com relação aos estudantes, que contribuiria mais para o surgimento de traços de barbárie do que para a educação humana. Ou seja, a utilização da competição como método pedagógico pode acabar contribuindo para a grande competição presente no sistema capitalista, que fazem com que os homens se tornem inimigos uns dos outros. Nesse contexto, seria preciso educar os indivíduos de uma forma tal que esses se desacostumassem a se darem cotoveladas, o que é entendido por Adorno (1995c) como expressão do ato de barbárie. A segunda, relaciona-se com a ideia das próprias práticas esportivas, que em algumas modalidades acabam por incentivar a agressão, brutalidade e sadismo. Quando ao último aspecto aventado por Adorno, já mencionas anteriormente.

No que tange também a questão educacional, Becker, coloca para Adorno a problemática de que a formação política teria falido, pois os estudantes de Bremen teriam protestado contra o aumento das tarifas do transporte com atos de barbárie e violência. Aqui cabe uma importante observação com relação à barbárie, qual seja: a de que a barbárie é sempre um ato de violência, mas nem todo ato de violência deve ser entendido como barbárie. Com isso Adorno (1995d), argumenta que a educação política não foi tão inútil assim, pois as pessoas nesse caso não se transformaram em obedientes instrumentos da ordem vigente. Em meio a esse contexto, podemos pensar então que os estudantes secundaristas de Bremen foram capazes de exercer sua autodeterminação e não adaptação ao imediatamente dado. Desse modo, a atitude dos estudantes não apenas tem o aval de Adorno como também o leva a fazer uma distinção entre barbárie e violência.³⁷

³⁷ Cabe lembrar que, segundo Pucci (2007, p. 3-4), Adorno, no texto, em análise, faz uma distinção clara entre manifestações de barbárie e de violência. “Entendo por barbárie — diz ele— algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo particularmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem (...) experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, por um impulso de destruição [...]”. Há no texto outras expressões que caracterizam seu entendimento do que seja a barbárie: “momentos repressivos e regressivos no conceito de educação”; “práticas de atos que denunciam a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada das pessoas”. No ensaio “Tabus a respeito do professor”, Adorno utiliza-se das expressões: “o preconceito delirante, a repressão, o genocídio e a tortura”, para caracterizar a barbárie. Salienta ainda no texto em análise duas manifestações cotidianas de barbárie, a primeira, na prática do esporte, que, em muitas de suas modalidades, pela exacerbação da competitividade, pode gerar agressões, crueldade, fanatismo tanto dos

Embora nem todo ato de violência deva ser entendido como barbárie, é preciso, como nos indica Adorno (1995c) se opor a ela, sobretudo no âmbito educacional. Por essa razão, caberia aqui a seguinte pergunta: se a barbárie se faz presente, em que sentido a formação (*Bildung*), a educação escolar pode se transformar em um instrumento importante na luta contra a barbárie? Como esclarecimento e como autorreflexão crítica.

Ora, no texto em questão Adorno (1995d, p. 157) diz que, “quando a questão da barbárie é colocada com toda sua urgência e agudeza na educação [...], então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança”. Mesmo que Adorno e Horkheimer (1985) no livro *Dialética do Esclarecimento* evidenciem os limites do esclarecimento, que no percurso histórico teria se convertido em uma razão instrumental, cuja promoção da barbárie está nele contido, também entendem que essa mesma razão possui a possibilidade de romper com os atos de horror no momento em que se volta contra si mesmo. Para Adorno (1995d), é importante que por meio da educação as pessoas se tornem delicadas ao ponto de terem vergonha acerca dos atos de barbárie.

Cabe lembrar, que, de acordo com Zuin, Pucci e Oliveira (1999), Adorno pensa a educação em um sentido amplo, que transcende o momento da instrução, ou seja, o autor não fica preso apenas às instituições de ensino, mas seus argumentos abarcam também a análise da produção de bens simbólicos no capitalismo tardio e os efeitos que ela exerce sobre a subjetividade dos indivíduos.

participantes quanto dos torcedores; a segunda, na utilização do princípio de competição na educação escolar, como um método pedagógico por excelência, que pode se tornar, por sua vez, um instrumental reprodutivo da intensa competição presente no sistema capitalista, que transforma os homens em inimigos dos próprios homens, privilegiando, na lei da sobrevivência, o domínio dos mais fortes, dos mais ricos, dos mais armados. Diz ele: “É preciso desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão de barbárie”

CAPÍTULO 5

MITO DA DEMOCRACIA RACIA E PRECONCEITO: ELABORANDO NOSSO PASSADO NACIONAL

"Triste época! É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito." (Albert Einstein).

É importante mencionar que, dado o distanciamento histórico e geográfico que separam o Brasil escravocrata da Alemanha nazista não podemos pensar o fatídico acontecimento da escravidão e seus desdobramentos e a morte de milhões de judeus inocentes em termos de igualdade. Porém, é possível pensa-los em termos de semelhança, pois como escreve Gagnebin (2006, p. 39), “não pode haver na história nenhuma repetição idêntica; só existem horrores recorrente e semelhantes (não iguais, mas semelhantes)”.

Nesse sentido, as mazelas cometidas contra os escravos nos séculos XVII, XVIII e XIX, bem como seus desdobramento não são idênticos às agruras sofridas pelos judeus, vitimados pelo nazismo do século XX. Entretanto, em ambos os casos, o que se produziu após esses acontecimentos foi o surgimento de uma ferida aberta que necessita ser elaborada por meio do esclarecimento. Em virtude dessa aproximação é que as contribuições dadas por Adorno, que também era judeu e viveu os horrores do nazismo, são de extrema importância para pensarmos o nosso passado nacional não elaborado.

Quando Adorno fala da existência de uma ferida aberta que clama por elaboração, devemos pensar que após a escravidão, o que se produziu e ainda se produz no seio da sociedade brasileira também é uma ferida aberta que até hoje não foi reparada e nem elaborada.

Como aponta Kehl (2009, p. 28),

No Brasil, a sociedade sofre até hoje os efeitos sintomáticos de repetição da violência social, decorrentes de dois longos episódios de crueldade que nunca foram reparados nem elaborados coletivamente: três séculos de barbárie escravagista, entre os séculos XVII e XIX, e duas décadas de ditadura militar, entre 1964 e 1985.

A citação acima chama nossa atenção para os aspectos da repetição da violência social, que têm raízes profundas em nossa história. É importante observar que a autora se utiliza aqui do termo repetição para indicar a persistência da violência que se manifesta contra, sobretudo, a população Afro-brasileira. A “barbárie escravagista” e a “ditadura militar” se apresentam a nós brasileiros como duas feridas abertas que clamam por reparação e elaboração.

No primeiro capítulo dessa dissertação, chamamos a atenção para a ideia de reparação expressa pela política de ação afirmativa. Nesse contexto, vimos que ação afirmativa se constitui enquanto importante ferramenta na luta pela correção das assimetrias sociais existentes entre Afro-brasileiros e brancos, fruto da escravidão. Atentamos também para o fato de que os distintos movimentos negros brasileiro despenderam grande esforço na tentativa de fazer com que o estado adotasse a ação afirmativa, sobretudo a que se volta para a implementação das políticas de cotas como forma de reparação da sua comunidade. Vimos também que a luta dos movimentos negros brasileiro após os anos 90, do século passado, ao pressionar o governo acabou fazendo com que esse adotasse a ação afirmativa, implementando uma série de programas que contribuíram para com a diminuição das discrepâncias existentes entre os Afro-brasileiros e brancos, bem como implementaram, primeiramente na UFRJ e UnB, a política de cotas raciais.

No segundo capítulo dessa dissertação, apontamos para o fato de que a implementação da ação afirmativa, principalmente das cotas raciais, como forma de adesão dos Afro-brasileiros nas universidades públicas, reivindicação antiga dos movimentos negros, acabou trazendo à tona uma série de debates contrários e favoráveis a sua implementação. Tal debate não apenas mobilizou o meio acadêmico e midiático, como também a sociedade civil e legisladores. A força do debate que se seguiu após a implementação das cotas raciais acabou por fazer com que o país tivesse que lidar com uma questão que a muito tentou varrer para debaixo do tapete, a saber: o preconceito racial existente no país. Esse debate evidenciou a falta de domínio do passado, no que tange a questão racial, e também deixou em evidência o quanto essa questão ainda se constitui enquanto tema espinho, bem como sinalizou para a ferida nacional que ainda não foi elaborada.

No terceiro capítulo dessa dissertação, postulamos alguns pensamentos de Adorno, filósofo alemão, que nos ajudaram a compreender melhor o que significa elaborar o passado, por que o passado precisa ser elaborado, quais são seus limites e possibilidades e a importância do esclarecimento e educação. As contribuições dadas por Adorno nos levaram a perceber que, assim como na Alemanha, em nosso país a questão do passado também não foi levado a sério de forma que seu encanto pudesse ser quebrado mediante uma consciência clara.

Nesse contexto, temos que, analogamente falando, após a escravidão no Brasil, o que se pretendeu aqui foi apagar a história nacional, se possível riscando-a da memória. Um fato que comprova isso é a existência do mito da democracia racial, segundo o qual se pretendeu apagar e reescrever a nossa história sob a égide da convivência harmoniosa entre Afro-

brasileiros, índios e brancos, de modo a apagar a manutenção de mais de três séculos de escravidão. Quanto à questão do mito da democracia racial trataremos dela nesse capítulo.

Além disso, o passado não elaborado brasileiro envolve outros aspectos aventados por Adorno, quer sejam: a negação e denegação de algo grave como foi a escravidão e o uso de expressões eufemistas para se remeter ao passado nacional.

Isso fica evidente quando, por exemplo, vemos narrativas que afirmaram ou ainda afirmam que a escravidão apenas foi possível porque os próprios africanos venderam seus vencidos de guerra; que os africanos não sentiram tanto os impactos da escravidão em terras brasileiras por já viverem a dinâmica da escravidão na África; que os ex escravos, tempo mais tarde, se tornaram também donos de outros escravos; que os Afro-brasileiros não sofreram prejuízos com o fim da escravidão, haja visto que foram absorvidos pelas novas políticas de Estado, que a reparação dos Afro-brasileiros não pode ser efetivada, na medida em que não estão mais vivos, nem os Senhores de Engenho, nem os escravos, outros argumentos.

Porém, ocorre que, não podemos nos deixar levar por esse tipo de argumentações imbecis, como diria Adorno, mas contrapô-las mediante o esclarecimento. Nesse sentido, é importante dizer que, que os africanos escravizados só foram trazidos para o Brasil porque existiu um forte comércio de escravos que atendia aos interesses de Portugal em solo brasileiro envolvendo o eixo Portugal, África e Brasil. Também há que se considerar que mesmo que na África os africanos já conhecessem a escravidão decorrente das guerras, eles ainda eram mantidos dentro de uma certa tradição e que, ao virem para o Brasil, não apenas foram inseridos numa nova dinâmica como também foram separados de seus familiares. É importante registrar também que os afro-brasileiros foram prejudicados sim após a abolição e, prova disso são os dados apresentados pelo IBGE no Censo de 2010 que apontam para a persistência de assimetrias sociais entre brancos e Afro-brasileiros, fruto do racismo, preconceito e discriminação racial oriundos da escravidão. Essas contradições, ainda existentes em nossa sociedade, é o que contribui não apenas para com a não elaboração do passado, como também para que os Afro-brasileiros permaneçam no registro da queixa dos brancos e, ao mesmo tempo, é o que faz com que os brancos busquem denegar e negar o passado prejudicado.

É a falta de domínio do passado que contribui, então, para com a permanência dos mecanismos que geram as barbáries, sobretudo as que recaem sobre os Afro-brasileiros; se não mais na forma de escravidão, correntes e chicotes, na forma de exclusão social e preconceito racial.

Adorno, chama a nossa atenção e contribui para a nossa discussão também na medida em que nos aponta que o passado só será plenamente elaborado no instante em que os

mecanismo que geram as causas do que se passou estiverem eliminadas. Assim, cumpre, nesse capítulo, evidenciar, ao menos, duas causas que contribuem até hoje para com a falta de elaboração do passado que, ainda faz com que os brancos ainda busquem minimizar, negar e denegar o que aconteceu e o que ainda acontece com os Afro-brasileiros e os Afro-brasileiros permanecerem no registro da queixa. São elas: o mito da democracia racial e o preconceito racial.

5.1. Mito da Democracia racial como encantamento social.

Após a escravidão, o Brasil buscou apagar a sua história, marcada fortemente pela escravidão, adotando uma nova narrativa que fundasse o novo país a partir do mito da democracia racial, segundo o qual brancos, Afro-brasileiros e índios sempre conviveram de forma harmoniosa. Ocorre que esse mito se apresenta para nós brasileiros como uma espécie de véu que separa a dura realidade, marcada pelo preconceito racial, quer seja contra os Afro-brasileiros, quer seja contra os índios de uma ideia fantasiosa de coexistência pacífica.

A questão do mito da democracia racial é tratada por Fernandes no texto, *Heteronomia racial na sociedade de classes*. De acordo com Fernandes (1965), acostumados a lidar com as fortes tensões e pressões raciais, em uma sociedade com forte poder explosivo que precisavam ser reprimidas sem contemplação, os membros das elites tenderam a se utilizar, diante dos problemas dos Afro-brasileiros, atitudes rígidas, incompreensivas e autoritárias. Como atesta Fernandes (1965, p. 196), “agiam como se ainda vivessem no passado, mostrando-se propensos a exagerar os riscos potenciais de uma franca liberalização das garantias sociais aos ‘negros’ e a robustecer velhas formas de dissuasão dos ‘pruridos de gente’, a que eles tivessem, por ventura, animo de aderir”.

As elites, de acordo com Fernandes (1965), não viam com bons olhos as manifestações dos Afro-brasileiros que se faziam presentes de forma esparsas e desordenada, pois ela ocultavam os germes de uma inquietação social que poderia desembocar num conflito racial.

Nesse contexto, “a desconfiança tolhia a modernização de atitudes e de comportamentos em ambos os estoques raciais, sob a dupla pressuposição de que agitar certas questões só serviria para ‘prejudicar o negro’ e “quebrar a paz social”. (FERNANDES, 1965, p. 195).

Para Fernandes (1965, p. 196), “com isso, as orientações que se objetivaram socialmente, como um sucedâneo da opção coletiva consciente, equivaliam a uma proscrição e

a uma condenação disfarçada do “homem de cor”. Ou seja, os Afro-brasileiros não eram repelidos frontalmente; mas também não eram aceitos sem que houvesse algum tipo de restrição, abertamente com as prerrogativas sociais que decorriam de sua nova condição jurídico-política.

Com base nisso, os Afro-brasileiros, que embora desfrutassem de uma nova condição social, ainda permaneciam colocados à margem da sociedade, se não de forma declarada como na escravidão, de maneira mais escamoteada. Assim o que se efetivou foram formas mais sutis de peneiramento dos Afro-brasileiros e mulatos na sociedade e, é claro, que esse peneiramento não nascia com o propósito de “prejudicar os Afro-brasileiros”.

No âmbito da paz social que se pretendia efetivar entre Afro-brasileiros e brancos, não proscovia, os primeiros, da vida social. Como salienta Fernandes (1965, p. 197), “na verdade, ela respondia a um velho ideal, reiteradamente negligenciado, de associar a preparação completa do negro e do mulato, para seus deveres profissionais e cívicos, à sua ascensão irrestrita como *homem livre*”. Assim, supunha-se que esse seria o melhor caminho para inserir os Afro-brasileiros na esfera social e proteger os interesses da sociedade.

O pressuposto adotado era o de absorção lenta, iníqua e gradativa dos Afro-brasileiros mediante o peneiramento e assimilação dos que se mostrassem mais identificados com os círculos dirigentes da “raça dominante” e o ostentassem total lealdade a seus interesses ou valores sociais, como salienta Fernandes (1965).

Expectativas e concepções dessa natureza estavam em conflito irremediável com a ordem social existente e jamais poderiam servir, dentro do novo contexto sócio-econômico e jurídico-político, como uma ponte de entendimento racial. Não obstante, elas vingaram na cena histórica, alimentando a ilusão de que assim se consolidava a “paz social” e promovia a “defesa dos interesses do negro”. Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a interação gradativa da “população de cor”, fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais. Pois é patente a lógica desse padrão histórico de *justiça social*. (FERNANDES, 1965, p. 197).

Entende Fernandes (1965), que assim, em nome de uma igualdade futura, acorrentava-se os Afro-brasileiros aos grilhões invisíveis do seu passado, a uma condição sub-humana de existência e a uma disfarçada servidão eterna. Como consequência, o que se gerou foi um fruto espúrio. “A ideia de que o padrão brasileiro de relações entre ‘brancos’ e ‘negros’ se conformava aos fundamentos ético-jurídicos do regime republicado”. (FERNANDES, 1965, p. 197).

Foi dessa forma que se inseriu no Brasil um dos grandes mitos de nosso tempo, quer seja: o mito da “democracia racial brasileira”. É importante ressaltar que para Fernandes (1965) o mito da democracia racial não surgiu do dia para a noite, mas antes foi germinado vagarosamente, aparecendo em todas as avaliações que pintavam o jugo escravo como contendo “muito pouco fel” e sendo suave, doce e cristãmente humano.

Um fato que também merece destaque no texto de Fernandes (1965) é o de que o mito da democracia racial não era preciso e nem fazia sentido na sociedade escravocrata e senhorial, pois a legitimação da ordem social que aquela sociedade precisava simplesmente repelia a ideia de uma “democracia racial”. Desse modo, não haveria de ter igualdade entre o “senhor”, “escravo” e “liberto”. O que se exigia nesse período era a manifestação aberta, regular e irresistível do preconceito e das discriminações raciais.

Fernandes (1965), também evidencia que com o fim da escravidão e início da República desapareceram as razões psicossociais, legais e morais que impediam a objetivação de semelhantes ideias. Com isso, o que se teve foi o surgimento de uma reelaboração interpretativa de velhas racionalizações, racionalizações essas que foram fundidas e generalizadas em um sistema de referência consciente com o regime republicano.

Quanto a isso, escreve Fernandes (1965, p. 198) que,

No passado, o conflito insanável entre os fundamentos jurídicos da escravidão e os mores cristãos não obsteu que se tratasse o escravo como *coisa* e, ao mesmo tempo, se pintasse a sua condição como se fosse “*humana*”. No presente, o contraste entre a ordem jurídica e a situação real da “*população de côr*” também não obstruía uma representação ilusória, que iria conferir à cidade de São Paulo o caráter lisonjeiro de paradigma de *democracia racial*.

Afirma Fernandes (1965), que o mito da democracia racial teve sua utilidade prática, mesmo nos momentos em que emergia historicamente. Essa utilidade pode ser evidenciada, de acordo com o autor, em três aspectos, a saber: em primeiro lugar, contribuiu para o surgimento de um estado de espírito farisaico, na qual se atribuía a incapacidade ou à irresponsabilidade do Afro-brasileiros aos dramas humanos da população Afro-brasileira. Em segundo lugar, livrou os brancos de qualquer responsabilidade, obrigação ou solidariedade morais, “de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação sócio-econômica do negro e do mulato”. (FERNANDES, 1965, p 199). Em terceiro lugar, favoreceu o aparecimento das técnicas de focalizar e avaliar Afro-brasileiros e brancos mediante exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, o que auxiliou o forjamento de uma consciência falsa da realidade racial no país.

Conforme Fernandes (1965, p. 199), o ressurgimento dessas técnicas não teve êxito imediato, mas graças à persistência das condições que tornaram possível e necessária a sua exploração prática, “ela implementou-se de tal maneira que se tornou o verdadeiro elo entre as duas épocas sucessivas da história cultural das relações entre ‘negros’ e ‘brancos’ na cidade”.

Essa dinâmica contribuiu para difundir e generalizar a consciência falsa da realidade racial, fazendo vir à tona todo um elenco de convicções etnocêntricas, como atesta Fernandes (1965).

Em relação a essa questão Fernandes (1965, p. 199) destaca:

1º) a ideia de que o “negro não tem problemas no Brasil”; 2º) a ideia de que pela própria índole do Povo brasileiro, “não existem distinções raciais entre nós”; 3º) a ideia de que as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistinta e igualmente acessíveis a todos, durante a expansão urbana e industrial, da cidade de São Paulo; 4º) a ideia de que “o preto está satisfeito” com sua condição social e estilo de vida em São Paulo; 5º) a ideia de que não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema de justiça social com referência ao “negro”, excetuando-se o que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania – o que pressupõe o corolário segundo o qual a miséria, a prostituição, a vagabundagem, a desorganização da família etc., imperante na “população de cor”, seriam efeitos residuais, mas transitórios, a serem tratados pelos meios tradicionais e superados por mudanças qualitativas espontâneas.

Embora o autor volte sua discussão para a cidade de São Paulo, é possível dizer que a mesma dinâmica, que envolveu o mito da democracia racial e os Afro-brasileiros em São Paulo, se faz sentir em todo o território brasileiro.

Durante anos o mito da democracia racial se fez presente na sociedade brasileira e ao transmitir a ideia de que aqui, Afro-brasileiros, brancos e índios sempre andaram de mãos dadas; contribui fortemente para a não ascensão dos Afro-brasileiros. Ou seja, como a ideia era a de que em nosso país não havia uma problemática racial, buscou-se passar a noção de que os direitos à igualdade de condições e oportunidades eram os mesmos para Afro-brasileiros e brancos, quando na realidade essa igualdade não se fazia notar no cotidiano social. O mito da democracia racial também contribuiu para que os aspectos do preconceito racial se mantivesse de forma velada no interior da sociedade brasileira. Assim, foram os Afro-brasileiros que durante longo tempo ficaram às margens do sistema educacional, de saúde, de transporte, de habitação, de lazer etc.

5.2. Preconceito racial.

Quando falamos em preconceito, é preciso ter em mente que embora esse seja um fenômeno psicológico, o que torna um indivíduo preconceituoso ou não está relacionado também ao seu processo de socialização. Assim, como aponta Crochik (1997) ao passo que a socialização forma e transforma o indivíduo, ela torna-se responsável por ele se tornar ou não preconceituoso. A manifestação do preconceituoso é individual e responde às necessidades irracionais do mesmo no processo de socialização como resposta aos conflitos aí gerados.

O processo de socialização, segundo Crochik (1997) só pode ser entendido como fruto da cultura e de sua história. Isso quer dizer que a socialização não permanece sempre a mesma dentro de uma mesma cultura ou de uma cultura diferente. Como o processo de se tornar indivíduo, no qual está presente a socialização, e o desenvolvimento da cultura se dão a partir da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge então como uma resposta aos conflitos presentes nessa luta.

No que tange a questão do conceito de preconceito, Crochik (1997) chama a atenção para o fato de que os preconceituosos tendem a desenvolver preconceitos em relação a diversos objetos. Desse modo, podem desenvolver preconceito com relação aos negros, judeus, homossexuais etc. Isso, de acordo com Crochik (1997, p. 12), “já indica uma forma de atuação desenvolvida por ele de certa maneira independente das características dos objetos alvos do preconceito, que são distintos entre si”. Temos então com isso que: o preconceito diz mais respeito às necessidades do preconceituoso do que às características de seus objetos.

Os conteúdos do preconceito em relação aos distintos objetos também não são os mesmos e nem semelhantes entre si. Isso quer dizer, segundo Crochik (1997) que as percepções do preconceituoso com relação aos diversos objetos são diferentes; a forma como um preconceituoso percebe um deficiente físico não é a mesma como ele imagina um deficiente mental e o estereótipo que ele usa para ver o negro não é a mesma que utilizada com relação ao judeu. Com isso, cada objeto suscita no preconceituoso afetos distintos baseados em conteúdos psíquicos variados.

Ao passo que o preconceito diz mais respeito ao preconceituoso do que do alvo do preconceito, o primeiro não é totalmente independente disso. É por esse motivo que Crochik (1997) argumenta que, não se por estabelecer um conceito unitário acerca do preconceito, sobretudo porque esse tem aspectos constantes, que diz respeito a uma conduta rígida frente a diversos objetos, e aspectos variáveis, que se relaciona às necessidades específicas do preconceituoso.

O vínculo existente entre a identificação das características do preconceituoso em relação aos diversos conteúdos que ele percebe em suas vítimas, tem por base a relação estabelecida ente indivíduo e sociedade. Essa identificação, de acordo com Crochik (1997) ocorre porque a fixidez de um mesmo tipo de comportamento se relaciona com estereótipos originários da cultura, que mesmo que se diferenciem em cada objeto, não se confundem com eles. Tal relação não é direta, na medida em que o indivíduo se apropria dela e a modifica conforme suas necessidades. Contudo, as ideias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura.

No que diz respeito ao indivíduo, Crochik (1997) ressalta que é preciso contrapor a ideia de intimidade e interioridade à de exterioridade. Contudo, essa interioridade é fruto da própria exterioridade, o que faz com que o indivíduo seja fruto da própria cultura, diferenciando-se dela por sua singularidade. Quando o indivíduo não consegue se diferenciar da cultura em decorrência da identificação, acaba por se tornar reprodutor dela, sem representar ou expressar críticas que lhe permitiria modificá-la, tornando-a mais justa; se o indivíduo apenas se contrapõe a ela, deixa de se reconhecer nela, colocando a possibilidade da cultura em risco. Em ambos os casos, diz Crochik (1997) que o indivíduo não consta de autonomia de consciência e espontaneidade da experiência e, nesse contexto, o terreno para que o indivíduo se torne preconceituoso está semeado. Como ressalta Crochik (1997, p. 13),

No primeiro caso, porque a fragilidade individual nega a própria capacidade de refletir e experimentar os objetos fornecidos pela cultura e de pensar as representações que a eles atribuiu; no segundo caso, pelo fato de o indivíduo não conseguir perceber que a sua visão preconcebida da realidade é fruto de sua própria dificuldade em percebê-la como fonte de seu desenvolvimento e, assim, poder julgar a si mesmo e aos outros como dependentes dela.

A experiência e a reflexão são as bases que constituem os indivíduos, em relação com a cultura e a ausência dessas duas características formam o preconceituoso. Mas a base não reside na ausência, que colabora para com a criação dessa manutenção, e, sim o que a impede: “a ruptura com o mundo que o preconceituoso percebe como demasiado ameaçador”. (CROCHIK, 1997, p. 13). Desse modo, a onipotência (manifesta ou velada) segundo a qual o preconceituoso julga-se superior ao seu objeto, relaciona-se a impotência que esse tem em lidar com os sofrimentos provenientes da realidade.

Segundo Crochik (1997), “o agir sem reflexão e de forma imediata é o que marca a atitude do preconceituoso, que é sempre uma reação congelada, é semelhante a reação de paralisia que temos quando estamos diante do perigo real ou imaginário”. Diz Crochik (1997), que a reação que existe naqueles indivíduos marcados por atitudes preconceituosas é mimética,

e que consiste em fingir-se de morto frente ao objeto que causa estranheza. Seria uma reação análoga ao do animal que imita a natureza com a intenção de se defender do predador.

Quanto a isso, Crochik (1997) apresenta dois exemplos. O primeiro, diz respeito a forma como nos sentimos constrangidos quando uma pessoa se apresenta para nós possuindo alguma particularidade que quebra nossa ideia habitual sobre o que é uma pessoa no cotidiano. Em tal situação, acabamos por disfarçar nosso susto ou justificá-lo para desculpar nossa reação. O segundo, refere-se ao fato de que nossa reação acaba por assumir um certo exagero de aceitação, ou seja, acabamos fazendo de tudo para que a pessoa, em questão, não perceba a estranheza que sentimos com relação a ela. Segundo Crochik (1997), quando isso ocorre, acabamos dizendo frases ou atuamos no sentido de dar consolo antecipado a quem não solicitou. Também acabamos esboçando um sorriso que aparenta compaixão, mas que na realidade esconde a nossa aflição, sem que nos perguntemos se essas reações dizem respeito à pessoa que deformamos ou a nós mesmos. Desse modo, pressupomos de imediato que a situação é ruim de ser vivida e sofremos a aparência da dor que nos impede tanto de senti-la como de experimentar a relação sem tabus.

Mas também podemos assumir, frente a pessoa estranha, outra forma, a saber: rejeição. Quanto a esse aspecto, Crochik (1997) aponta que nesse caso não lhes damos nenhum valor ou damos um valor preconcebido, segundo o qual a pessoa não merece a nossa atenção por julgarmos ela inferior a nós. Isso, de certo modo e, de acordo com o autor, leva a ideia fascista de querermos eliminá-la mesmo antes de ela nascer, se possível. Em qualquer um dos casos, o autor ressalta que o que reside no indivíduo portador do estranhamento é uma cegueira individual que o faz não ver e nem pensar. Conforme Crochik (1997, p. 14), “não estamos querendo dizer que a pessoa que gera o mal-estar não tenha elementos que o suscitem, mas que, como já foi formulado antes, o preconceito diz mais respeito da pessoa que o exerce do que daquela sobre a qual é exercido”. “Quanto maior a debilidade de experimentar e de refletir, maior a necessidade de nos defendermos daqueles que nos causam estranheza. E isso ocorre – e nunca é demasiado repetir – porque o estranho é demasiado familiar”. (CROCHIK, 1997, p. 14).

Segundo Crochik (1997), tanto a complacência benevolente quanto a rejeição fascista não são atitudes inatas, mas são desenvolvidas nos indivíduos.

De acordo com Crochik (1997, p. 15),

A primeira delas aproxima-se da cordialidade que aprendemos a desenvolver como um verniz civilizatório, através de uma educação hipócrita que nos impede de manifestar a nossa estranheza de forma espontânea, ou de não manifestar estranheza alguma, se desde pequenos desenvolvêssemos a nossa

curiosidade, mas não a rejeição frente a pessoas desconhecidas. A segunda contém o enrijecimento próprio daquele que, ao ter que aprender a ser forte, despreza toda fragilidade, inclusive a própria; a educação que nos leva a seguir rigidamente as regras estabelecidas, ou seja, que nos obriga a ser duros conosco, nos leva a ser duros com os outros.

Como o preconceito não é algo inato, as crianças podem aprender que o outro se constitui enquanto alguém diferente, sem que isso a impeça de manter relacionamento com ele. Porém, entende Crochik (1997) que a percepção desse outro, que é diferente, é dificultada na medida em que é sob a forma de ameaça que o preconceito é introjetado. Acrescenta o autor que, como o preconceito não é algo inato, nele também está contido a interferência do processo de socialização, que como já mencionado, impelem os indivíduos a se modificar para melhor se adaptar. Crochik (1997), em meio a essa isso, levanta uma questão que merece relevo e é ela: como diferenciar os processos de socialização que levam ao preconceito daqueles que se dirigem à sua ausência? E da mesma forma, como dizer que um comportamento aparentemente não preconceituoso de fato o é?

Em outras palavras Crochik (1997) argumenta que todo indivíduo para viver em cultura precisa renunciar a uma série de desejos e voltar seu interesse para objetos, bens e ideias culturais que nem sempre constam dos seus desejos próprios, como por exemplo garantir *a priori*, que a relação que passa a ter com tais objetos seja de índole distinta da relação do preconceituoso com a sua vítima, na medida em que o interesse para com aqueles objetos, bens e ideias, não só não é espontâneo, como é regido pelas necessidades de a criança continuar a poder ser amada ou, ao menos, evitar a hostilidade dos adultos que cuidam dela?

Mais do que isso, aponta Crochik (1997) que os objetos, bens e ideias já são de antemão concebidos, e no momento em que a criança volta seu interesse para eles já não o fazem ou quase nunca o fazem a partir de uma reflexão autônoma. Desse modo, acrescenta o autor que na transmissão da cultura para as novas gerações, já são transmitidos preconceitos: “ideias que devem ser assumidas como próprias sem que se possa pensar na sua racionalidade e na conseqüente adesão ou não a elas”. (CROCHIK, 1997, p. 16).

Para além das diferenças individuais, o que faz com que um indivíduo se torne preconceituoso ou não reside na possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou não pelas diversas instâncias sociais, existente no processo de socialização. Seriam a qualidade dessas instâncias, das quais o autor destaca: a família, escola, meios de comunicação de massa; que influenciam as crianças na medida em que transmitem a elas as formas de conhecer o mundo.

Segundo Crochik (1997, p. 16), “ao dizermos que o preconceito é um tipo de valor que atribuímos aos objetos que se constituem nas suas vítimas, recaímos necessariamente na esfera da moral”. Seria esse valor atribuído em conjunto com o afeto o que nos predispões ao preconceito. Aponta Crochik (1997), que quando tomamos algo como bom ou mau, sem que o juízo feito a despeito seja espontâneo ou sem que reflitamos sobre a sua racionalidade explicitando a sua validade, seja para o indivíduo, seja para a sociedade estamos sendo preconceituosos.³⁸

Com relação ao preconceito também é importante mencionar que, de acordo com Crochik (1997), vemos o alvo do preconceito não pelo predicado que o acompanha, mas resumimos esses predicados ao nome que não permite a nomeação; judeu, negro, louco etc. No entanto, uma pessoa que possua, por exemplo, o vírus da AIDS não é somente portadora dela, mas também homem ou mulher, criança, branca ou negra, pobre ou rica, entre outros. Mesmo que o indivíduo seja portador de inúmeros predicativos o que passa a caracterizá-la é o termo que designa o preconceito e a característica que a designa são associados outros atributos que se constituem em estereótipos. De acordo com Crochik (1997, p. 17), o preconceito, de certa forma, funciona como um tabu; “um fato que vivemos angustiosamente no passado, perpassando por nossa imaginação, que nos coloca de sobreaviso sempre que algo ou alguém nos remete a ele”. Assim, o predicado que acompanha a vítima do preconceito funciona como um alarme para que a defesa surja frente à angústia.

Segundo Crochik (1997, p. 18), “como o tabu envolve um ritual: o de termos sempre as mesmas reações estereotipadas. Os estereótipos formados pelos predicados compõem o tabu frente ao objeto, em conjunto com aquela angústia”. Vale ressaltar que os estereótipos são formados pela e na cultura e se mostram propícios à estereotipia do pensamento do indivíduo preconceituoso.

Ora, se o preconceito se forma a partir de uma realidade deturpada, então o seu contrário, que serve para adjetiva-lo, deveria se pautar pela não deturpação. Para tanto, seria preciso caminharmos por lugares que norteasse uma percepção da realidade verdadeira, sem que, com isso, supuséssemos que esse realidade é absoluta e, sim, que se revelasse ao longo do processo do desenvolvimento histórico, tal como tem se revelado no processo de

³⁸ Segundo Crochik (1997, p. 16-17), “O ódio aos judeus durante o nazismo pode parecer espontâneo, imediato, mas é produto de diversos fatores: ideológicos, econômicos, psicológicos, religiosos etc. desse modo, aquele ódio não era imediato, mas nem por isso era fruto da experiência e da reflexão. Ainda durante o nazismo, a explicação dada, de que o judeu queria dominar astutamente os povos, escondia o próprio desejo desta dominação por aqueles que o acusavam. Assim, tal explicação, embora procurasse fatos objetivos que a sustentassem, serviu para ocultar os próprios desejos dos perseguidores e, como ideologia, serviu para justificar a agressão. Dessa forma, aquilo que aparenta racionalidade não é necessariamente racional”.

autoconservação. Segundo Crochik (1997), essa realidade não pode ser deduzida as inúmeras representações que fazemos sobre ela e, mais ainda, essas representações não devem ser colocadas em seu lugar. Como escreve Crochik (1997, p. 23), “esta redução legitimaria o conteúdo que o preconceituoso atribui à sua vítima, pois todas as representações se equivaleriam e não teríamos como contestar os juízos emitidos pelo preconceituoso”. Entretanto, a ênfase deve ser dada no entendimento de que aquilo que pode ser pensado e representado sobre o objeto não se confunde com ele, tampouco é independente dele.

Existe para Crochik (1997), um certo relativismo e, dentro desse relativismo, a explicação do preconceituoso tem o mesmo valor que sua negação. Nesse contexto, as justificativas utilizadas para se agredir o mais fraco pode ser contrapostas tanto quanto as justificativas para não fazê-lo. “Nesse sentido, a liberdade dos pontos de vista não liberta o pensamento e já pode estar nos remetendo a indivíduos com predisposição ao preconceito, uma vez que no relativismo o objeto é percebido como o sujeito pode percebê-lo em função de suas características e necessidades”. (CROCHIK, 1997, p. 25).

O movimento de independência do sujeito em relação ao objeto e do pensamento em relação a realidade, responsável pela repetição dos mesmos procedimentos de pensar e de fixar o conteúdo, não é algo ausente da lógica, da ciência e da técnica. De acordo com Crochik (1997),

Os argumentos lógicos presentes no preconceito e a sua presença conjunta com a técnica em algumas ocasiões, como é o caso do nazismo, no qual uma cultura bastante desenvolvida tecnologicamente conviveu com atitudes preconceituosas que se toraram normas culturais, nos obrigam a pensar sobre estas atividades que se reduzem a uma série de relações fixas entre símbolo válido para todos os objetos.

Com isso, cria-se um paradoxo, pois se o preconceito se constitui enquanto algo irracional, sua forma de expressá-lo não o é. Assim, aponta Crochik (1997) que devemos nos ater tanto às explicações psicanalíticas acerca das mudanças a que os indivíduos precisam se submeter para poder pensar, como também ao invólucro racional que os preconceituosos dão às suas teses. É preciso de igual modo dar atenção para a aceitação das teses dos preconceituosos simplesmente porque elas são apresentadas mediante uma organização formal. O que de acordo com Crochik (1997, p. 25) significa que, “[...] confundir a liberdade de expressão do pensamento (ainda que se trate de um falso pensamento) com a verdade do objeto, desde que ele apresente um formato aceito culturalmente”. O que seria o mesmo que dizer que, a liberdade de expressão e do pensamento do preconceituoso não devem desobrigá-lo de se voltar para o seu objeto, caso contrário se converteria em delírio que é a sua própria opressão.

Segundo Crochik (1997), o antídoto do preconceito na possibilidade de que o preconceituoso consiga experimentar, sem que tenha a necessidade de se prevenir da experiência pela ansiedade que ela acarreta, bem como na possibilidade de refletir sobre si mesmo nos juízos formados através da experiência. Porém, o problema é que também o preconceituoso não é aberto às argumentações racionais e, em muitas vezes, não são abertos para a possibilidade de fazer experiência, isso é, se eles se valem de argumentações aparentemente lógicas, argumentações lógicas não lhe servem de contestação.

O “Preconceito e Pré-conceito”, segundo Crochik (1997), é um fenômeno que existe a muito tempo, embora seus objetos e conceitos tenham mudado historicamente. No passado o preconceito dizia respeito a um juízo fundado em experiências e decisões anteriores. Com o primado da razão e da experiência em conflito com os dogmas de religiosidade da Idade Média, os preconceitos acabaram se tornando inimigos do conhecimento, quer seja o científico e filosófico, quer seja o moral.

Como afirma Crochik (1997, p. 26),

Devemos dizer também que o movimento de nossa cultura de combater o medo ao desconhecido e o combate aos mitos que tentavam fazer frente àquele, ou seja, o movimento do esclarecimento, se desenvolveu contra explicações consideradas fantasiosas. Assim, o movimento de nossa cultura não deixa de ser a luta contra a ignorância e contra o medo que ela suscita, mas [...] não é um movimento linear e não unicamente o saber, mas também o seu contrário.

Com base nisso, Crochik (1997) ressalta que é importante fazer uma distinção entre o “preconceito” e o “pré-conceito”, sem, contudo, deixar de relacioná-los. Nesse contexto, o autor aponta que uma das dificuldades posta ao conceito de preconceito é que essa sempre necessita da experiência que abarcam elementos preconcebidos. “Ou seja, o processo de conceituação envolve pré-conceitos presentes na experimentação com o objeto a ser conceituado, pois não existe experiência pura”. (CROCHIK, 1997, p. 26). Assim, mesmo quando nos encontramos em uma nova situação, acabamos nos valendo das experiências passadas que contribuem para que possamos tornar o estranho familiar.

Como bem aponta Crochik (1997), isso não quer dizer que não possamos alterar o pré-conceito segundo o qual olhamos o outro frente as novas experiências vividas, também não significa que o novo objeto não possa ser conceituado de forma distinta dos pré-conceitos, no entanto, a possibilidade de modificação pode apontar uma maior ou menos predisposição ao preconceito.

Para Crochik (1997, p. 27),

O pré-conceito pode dizer respeito tanto às percepções, experiências ou conceitos já formulados, quanto às necessidades emocionais existentes antes da nova experiência. Isto significa que não há, *a priori*, a possibilidade de uma experiência ou de uma reflexão que de alguma forma não seja direcionada por aquilo que o indivíduo já era. Tanto o bebê com as suas sensações e necessidades, quanto o adulto com seus hábitos, enfrentam a adaptação se confundindo, inicialmente, com as novas situações.

Ressalta Crochik (1997) que, como o pré-conceito é um pré-requisito para o conhecimento, que corrobora para a conceituação, sua falta acarreta a anulação da experiência anterior do sujeito. Também a sua predominância sobre aquilo que se é experimentado anula o objeto naquilo que esse aponte de distinto do já preconcebido, “o conceito não se modifica e nem tampouco o indivíduo que o porta; quando estes pré-conceitos estão ausentes na experiência, o objetivo não pode ser compreendido”. (CROCHIK, 1997, p. 27).

Dito de uma outra forma, Crochik (1997) exemplifica a questão argumentando que, quem lê um texto, já o faz com um conceito preestabelecido sobre o preconcebido que foi preparado pela vida toda. No instante em que o leitor percebe a ausência do preconcebido no texto, começa a se dar a distinção entre o leitor e o texto, ou seja, entre o indivíduo e o objeto.

Acrescenta Crochik (1997, 1997, p. 27) que, “na distinção entre ambos – os pré-conceitos e o objeto da experiência da leitura – surge a possibilidade da crítica à luz dos primeiros que modifica o próprio texto, enriquecendo-o; quando tal não ocorre, o texto é ou reproduzido ou depurado”. No primeiro caso, o texto foi incorporado e refletido, o que contribui para que o leitor se modifique, mesmo que concorde ou não com o que acabou de ler. No segundo caso, o texto não apenas foi refletido, como também não foi incorporado. No terceiro caso, o texto foi absolvido de acordo com as necessidades, geralmente não conscientes do leitor.

Nesse contexto, o texto só pode dizer algo de novo a quem o lê, e por essa via, proporcionar alterações em seus pré-conceitos se puder distingui-lo daquilo que se oferece. “Para isso, é necessário entender não o que o autor escreve, mas, também, o que pretende escrever, dado que linguagem e pensamento não são necessariamente coincidentes”. (CROCHIK, 1997, p. 27).

De acordo com Crochik (1997), o pré-conceito se transforma em preconceito, ou coincide com ele, quando é exercido da segunda ou terceira forma apresentada no exemplo do autor; quando ele é “eliminado” da experiência com o objeto ou quando a sua presença é forte o bastante para anular a experiência com o objeto.

As atitudes preconceituosas possuem estreitos laços com o racismo, sobretudo aquele que, no Brasil, se volta contra os Afro-brasileiros. No texto *A Materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância. Duas Faces, Dentre as Milhões de Faces, desse Mostro (Humano)*

Chamado Racismo, Skliar (2004) escreve que em toda a figura do outro existe um outro próximo; um outro que embora não seja eu é passível de se materializar, compreender e, inclusive e assimilar. Também existe um outro que é radicalmente diferente, um outro que é (in)assimilável, incompreensível e mais do que isso; um outro que é impensável. Segundo Skliar (2004), o que o Ocidente tem buscado fazer é tornar esse outro próximo, mas, de preferência, reduzindo-o e apagando-o de forma a acabar com toda a diferença radical.

Nesse contexto, Skliar (2004, p. 73) aponta que nisso temos a operação de transformar o outro radical em outro próximo, o que seria uma primeira possibilidade de pensarmos o racismo no corpo mesmo do pensamento moderno, “a redução de todo outro num outro próximo ou, em outras palavras – e refletindo as metáforas dos autores franceses - : *a eclipse do outro, o eclipse do outro*”. No entendimento de Skliar (2004), traduzir toda a alteridade radical ou transformá-la em próxima, fazendo do outro algo próximo é uma tentação difícil e/ou impossível de evitar, pois toda a alteridade radical representa uma perturbação de nossa identidade, uma ameaça à nossa construção, a nossa imagem de grupo, comunidade, nação, gênero, raça, idade etc.

Tomando como base o pensamento de Baudrillard e Guillaume, Skliar (2004) escreve que o que nos falta nesse mundo repleto de material é a alteridade, haja visto que todo o encantamento com relação ao outro se funda na ausência das alteridades radicais. Nesse contexto, o outro radicalmente diferente desaparece, mas, meramente do ponto de vista textual, visual e fictício. “Pois nessa gestão do outro próximo fica sempre presente um resto, um resíduo: de fato no outro esconde-se uma alteridade ingovernável, irreduzível e irremediável”. (SKLIAR, 2004, p. 74). Ou seja, aquele outro que foi normatizado, pode, a qualquer momento, despertar. Assim, a nossa época é marcada pela ideia de produção do outro, de fabricação do outro. Não se trata mais de matá-lo, de enfrentá-lo ou de rivalizar-se com ele, nem tampouco de amá-lo ou odiá-lo, mas de produzi-lo.

A falta da alteridade, segundo Skliar (2004), resulta na necessidade da produção construtiva do outro como diferença. Porém, essa construção é artificial, que se estrutura na erosão da singularidade das culturas, da sua alteridade em relação a outras alteridades: é a entrada num sistema fetichista da diferença. Se houvesse alteridade, então não haveria racismo. Uma vez que tenhamos perdido a relação “natural” com o outro, se instaura uma relação espectral, uma relação de puro artifício.

De acordo com Skliar (2004), Baudrillard e Guillaume acreditam que não há nada na nossa cultura que nos permita pensar e fazer com que o racismo desapareça, uma vez que todo o movimento e ações presentes na cultura estão voltadas para a violenta construção diferencial

do outro; tal processo nos conduz à produção de uma cultura racista, pautada pela criação de uma cultura autista com aparência de falso altruísmo.

Ao abordar a questão do racismo, Skliar (2004) argumenta que deveríamos fazer duas perguntas com relação a ele, primeira, o que é racismo, segunda, quem é o racismo? Para o autor, retomando Michel Wieviorka (1993) escreve que existem diversas expressões para se remeter, numa escala progressiva, diferentes graus do “perigo do fenômeno” racista e, são elas: preconceito, segregação, discriminação e violência racial.³⁹ Ao analisar as categorias postas pelo autor, tem-se que a resposta para a primeira questão não se encontram nessas categorias. De acordo com Skliar (2004) tais categorias vão se relacionando entre si, vão se espalhando, vão ocupando as espacialidades e as temporalidades da prática social, cultural, política e pedagógica etc. Eles são, portanto, conceitos que descrevem o racismo, níveis e perigos que podem ser contabilizados, medidos, quantificados, mas não são racismo. Não explicam como a questão desemboca no racismo, pois o racismo já estava ali, fazendo parte das relações culturais. Além do mais, os indivíduos racistas também já estavam ali. O racismo, segundo Skliar (2004), parece deslizar sem obstáculos desde o indivíduo ou grupo “normal” para o indivíduo ou grupo “anormal”.

Segundo Skliar (2004, p. 77),

Resulta assim, uma trajetória inevitável; supõe-se, em todos os seus níveis, um fenômeno sem origem e sem historicidade. [...] esse tipo de teorização não acaba por tornar explícita a violência já materializada daquilo que chama preconceito, segregação e discriminação, deixando implícita a sensação de uma falaz tautologia: somente a violência é violência.

³⁹ Segundo Skliar (2004, p. 75-76), “O *preconceito* conferiria aos seus portadores, aos seus donos, isto é, aos membros de um grupo dominante, uma forma de serem conscientes das suas posições de privilégio e hierarquia. Segundo o autor, trata-se de uma forma rudimentar de xenofobia ligada à defesa de uma identidade coletiva e/ou comunitária: o preconceito é assim colocado, assim estabelecido e assim determinado no discurso para não ‘ferir’ e para ‘proteger’ as identidades consideradas apropriadas, quer dizer, as identidades próprias, isto é, as identidades (inventadas, produzidas, fabricadas como) normais. A *segregação* é um conceito que se formula em certo modo em sua ligação com uma ideia específica da especialidade humana: do espaço e de espacialidade relacional entre o ‘eu’ e o ‘outro’, entre o ‘nós’ e o ‘eles’. O indivíduo ou grupo que é considerado o objeto do racismo, que dizer, ‘o outro’ e ‘eles’, acaba sendo confinado em espaços ‘próprios’ que não poderão ser abandonados a não ser em condições tanto ambíguas quanto restritivas. A *discriminação*, por sua vez, é um tipo de tratamento diferencialista, quer dizer, uma produção específica de alteridade, que penaliza aquilo que no Ocidente foi e é nomeado, ainda hoje, como o eufemismo ‘minorias’. A operação de discriminação consiste, primeiro, na diminuição, na redução do outro - e também a relação do outro com os ‘seus’ outros - e, em segundo lugar, em dotar todos esses outros, assim ‘diminuídos’, de uma única possibilidade de interpretação dos seus valores e das suas normas. A uma minoria, a qualquer minoria, lhe é dado para si própria um referente idêntico de representações: haveria assim uma única forma fica permitida, possível, de se pensar, de se olhar, de se perceber, de se julgar, de se nomear etc. o interior desse grupo. A *violência racial* não seria outra coisa que o fato de tornar intencionais e explícitas todas as três expressões anteriores. Enquanto o preconceito, a segregação e a discriminação permaneceriam em estado ‘latente’, ‘não intencional’, ‘de um modo discursivo’, a violência, segundo Wieviorka, é o seu rosto material, o seu movimento exterior, a sua força visível, e a sua ação última e final”.

Ao se afastar de uma concepção sociológica do racismo, Skliar (2004) volta a segunda questão posta, menos habitual que a primeira: “quem é o racismo?”. Quanto a essa questão, o autor escreve que na introdução da versão espanhola do *Il faut défendre la société*, de Foucault, o filósofo Tomás Abraham define o racismo como a metafísica da morte do século XX. Ressalta Skliar (2004), que no dia 7 de janeiro de 1976, Foucault, em uma aula, disse que o racismo é a condição de aceitação da matança, numa sociedade na qual a norma, a regularidade, a homogeneidade constituem as suas principais funções sociais. O racismo nasceu no momento em que a questão da pureza da raça substituiu àquela da luta das raças, ou seja, no instante em que estava-se por exercer a conversão de uma contra-história num racismo de tipo biológico. “O racismo aparece assim: como o pensamento invertido da luta de raça, o projeto invertido, a profecia invertida dos revolucionários”. (FOUCAULT, 1996, p. 72 *apud* SKLIAR, 2004, p. 77). Nesse contexto, o Estado substituiu o sentido plural das raças pelo sentido singular da mesma em virtude do efeito discursivo, no final do século XIX tem-se o surgimento do racismo de Estado, um racismo que é, concomitantemente, de natureza biológica e centralizadora. Argumento Skliar (2004), que Foucault apresenta dois exemplos de racismo de Estado no século XX, o primeiro, expresso pelo nazismo sob a proteção biológica das raças, o segundo, soviético, em oposição a ideia nazista de raça, que constituiu em transformar dramaticamente a ideia de “raças” pela ideia de “raça”, porém, de uma forma silenciosa, pausada, pensada em seus mínimos detalhes e, por isso, de ordem científica.

A discussão acerca do racismo nos remete a uma outra questão importante e que é tratada pelo autor nesse texto e, é ela: a tolerância. Para Skliar (2004), a tolerância é um dos termos que tem sido amplamente divulgado pela gramática multicultural. Nela, o termo tolerância tem sido usado no discurso cultural, pedagógico e política para designar uma posição claramente anti-racial. Desse modo, a palavra tolerância se constitui enquanto uma oposição ao racismo, mas também como uma prevenção. O autor chama a nossa atenção para a preocupação existente não em relação a ideia da tolerância, mas em relação a quem a usa. Tomando como base o pensamento de Michael Walzer (1998), Skliar (2004) argumenta que esse entende que a tolerância possui significados variados e cobre um certo número de possibilidades. De acordo com sua origem histórica, a tolerância pode ser tomada como o resultado de um certo esgotamento, de um certo cansaço das matanças e dos massacres entre os povos. Com isso, a tolerância pode ser entendida como uma aceitação do outro, ou seja, uma tolerância que se respalda pela religiosidade dos séculos XVI e XVII. Mas a tolerância também pode ser tomada como um tipo de atitude passiva, relaxada, inclusive neutra, que é indiferentemente positiva frente à diferença. Também pode ser tomada como uma espécie de “estoicismo moral”, isso é,

o do reconhecimento, por princípio próprio, que os indivíduos possuem os seus direitos, ainda que os exercitem de um modo que resultem pouco atrativos para nós. Assim, o que se apresenta como tolerância “é uma atitude marcada pela não hostilidade que se estabelece em relação ao inevitável da existência e da experiência de ser outro(s). (SKLIAR, 2004, p. 80). E por último, tem-se uma ideia de tolerância que expressa a abertura, a curiosidade, o respeito e/ou a vontade de escutar e de aprender do outro.

Ainda seguindo as pegadas de Michael Walzer (1998), Skliar (2004) acrescenta que a preocupação está posta não nos vários sentidos existentes para a noção de tolerância, mas na ideia de política de tolerância, pois nela está contida certa ambiguidade expressas pelos distintos regimes de tolerância que os homens e seus governos têm construído ao longo da história. A ideia de tolerância, nesse contexto, foi de deslocando desde o privilégio do indivíduo em detrimento do reconhecimento de grupos ou, pelo contrário, desde o privilégio de alguns e determinados grupos deixando de lado e sem resolver a questão do individual, da autonomia, da especificidade e da singularidade do sujeito.

A modernidade, na visão de Skliar (2004), com base em Michael Walzer, deu espaço para duas formas de tolerância. A primeira forma, relaciona-se a assimilação individual, a segunda, é o reconhecimento do grupo. As conquistas sociais dos grupos tidos como minoritários significou um decisivo passo para a questão dos direitos humanos. No entanto, a ideia do reconhecimento estava assentada sob a ideia de homogeneidade, no conceito de igualdade, não necessariamente localizada na dimensão da diferença.

Foster (1999 *apud* SKLIAR, 2004, p. 80),

Tem suscitado a tolerância por considerar o seu tom em excesso eufemístico. A tolerância surge como uma palavra branda, frágil, leviana, que muitas vezes nos exime de assumirmos posições e de nos responsabilizarmos por elas. Mencionamos a palavra tolerância e já não tendemos a fazer mais nada. Como se a palavra dita ocupasse o lugar da ação, do movimento; de fato, quanto mais fragmentada se apresenta a vida social, mais ressoa o discurso da tolerância e mais se “toleram”, portanto, formas desumanas de vida. Além disso, ao entender a tolerância como uma virtude natural ou como uma utopia incontestável, se ignora a relação de poder que lhe dá razão e que lhe dá sustento.

Na ideia de tolerância não pode haver ambiguidade, haja visto que na sociedade contemporânea os esforços se direcionam para o extermínio da ambivalência. É por essa razão que a intolerância da ordem estabelece limites para a incorporação e admissão de qualquer outro. Assim, permanece sempre a vontade de acabar com a ambiguidade e, portanto, de manter a lei da intolerância, principalmente quando essa se esconde sob a máscara da tolerância. Uma

máscara da tolerância que de acordo com Skliar (2004), Bauman (1996) descreve com a seguinte frase: *você é detestável, mas eu, sendo generoso, vou permitir que continue vivendo*.

Essa questão do racismo e tolerância nos levam a mencionar também o problema das diferenças. Assim, no texto, *Racismo, o estranhamente familiar: uma abordagem psicanalítica*, Chmauderman (1996) argumenta que, o racismo não tem a ver com a questão das diferenças, como se supôs durante muito tempo; o que conduz ao racismo não seria, nesse contexto, a incapacidade para suportar a diferença, mas sim o medo de ver o diferente tornar-se igual, isso é, ver o outro se tornar muito parecido e, por isso sentir-se ameaçado na sua identidade. Argumenta a autora que é a diferença aquilo que protege a nossa identidade e é pela comparação que fazemos que nos diferenciamos uns dos outros. De acordo com Chmauderman (1996, p. 85), “a diferença é tranquilizadora. Só quando alguém se vê ameaçado na identidade é que precisa carimbar uma estrela da Davi amarela na roupa do judeu, precisa ressaltar a cor e outros artifícios mais absurdos”.

A autora, nesse texto, retoma a ideia do “estranhamente familiar” de Freud, um texto escrito em 1919. O termo estranhamente (*unheimlich*), de acordo com Chmauderman (1996), em alemão vem sendo tomado como: sinistro, omissivo, terrorífico. Trata-se de uma palavra de difícil tradução, porém, a autora toma-o a partir de sua tradução em francês, “o estranhamente familiar”, pois se refere a uma sensação específica. Chmauderman (1996), acrescenta que o termo “estranhamente familiar” é útil para entendermos as formas como a violência vem sendo tratada no mundo contemporâneo.

Chmauderman (1996), aponta que no texto escrito por Freud, esse começa por fazer uma busca no dicionário acerca da expressão *heimlich*. Constata que o termo vem da palavra *Heim* (lar), que significa: íntimo, familiar, e também secreto, clandestino, oculto, dissimulado. Com isso, a autora escreve que Freud chegou à conclusão de que em tudo aquilo que é familiar está contida a ideia de ocultação. A partir disso, quando falamos de algo íntimo, também estamos nos referindo aquilo que deve permanecer escondido, secreto, que não pode se tornar público.

Segundo Chmauderman (1996, p. 87), “o ‘estranhamente familiar’ fala de algo em cada um que é desconhecido e sobre o qual não se tem qualquer controle. Como nos atos falhos, algo que não devia ser mostrado aparece. Mas, nesse caso, trata-se de sensações”. O sentimento do “estranhamente familiar”, de acordo com a autora, é algo que surge em nós e está ligado ao afloramento repentino de coisas que, de alguma forma, vivemos e que não nos damos conta de termos vivido. De acordo com Chmauderman (1996), Freud, em relação a ideia do “estranhamente familiar”, trabalha, a partir de um conto do Hoffmann, a noção do que é o duplo,

isso é, a ideia de criarmos um outro eu de mim próprio. À princípio, a criação do duplo teve como função nos proteger contra o sepultamento do eu, uma tentativa de desmentir o poder da morte. Assim, a criação da alma imortal foi a nossa primeira criação do duplo do corpo.

Como aponta Chmauderman (1996, p. 89),

Fabricamos o duplo para poder aguentar o fato de que a morte é inexorável. O duplo é produzido por forças que se originam no inconsciente, sendo que depois não pode ser reconhecido como duplo. Esse “estranhamente familiar” é o aparecimento da vida, por angústia, por medo de perda de identidade, por pânico do estilhaçamento. Mas, quando isso emerge, quando isso que não se sabe que está dentro aparece fora, ocorre o “estranhamente familiar”.

A partir disso, escreve Chmauderman (1996) que o que vemos com relação ao racismo é justamente o que Freud postula como o “estranhamente familiar”. O que é vivido como um estranho sou eu, e é o que eu não suporto ver em mim. É o que eu não sei de mim que se apresenta e me aterroriza. Para Chmauderman (1996), Souza (1994) no livro *Fantasia de Brasil*, se utiliza da ideia de “estranhamente familiar” para fazer uma analogia importante sobre exotismo e racismo. Segundo esse autor, uma das formas que encontramos para lidar com o que é assustador é tornando-o exótico, tornando-o “bonitinho”. Nesse sentido, o exotismo e o racismo são dispositivos de que a cultura dispõem para dominar o estranho. No exotismo a fantasia é explicitada, já no racismo, a busca volta-se para a apropriação desse gozo, é passar a ser temido em vez de temer, ameaçando aquilo que antes era ameaçador. Tanto o exotismo quando o racismo funcionam como algo que estancam a angústia, na medida em que são modos de dizer o que é mais íntimo em cada um de nós, sem que, com isso, tenhamos que assumi-lo como nosso. “No racismo, odiamos o que está em nós atribuindo-o ao estrangeiro”. (CHMAUDERMAN, 1996, p. 90).

Segundo Chmauderman (1996), a ameaça da perda da identidade nos faz criar um outro, que, no entanto, nunca é um outro estranho a nós ou radicalmente um outro; é familiar. Nesse “estranhamente familiar” surge algo que é da ordem do corpo, daquilo que não pode ser captado pela linguagem. É a cor da pele, é o tamanho do nariz, é a forma de viver a sexualidade. Desse modo, apenas falar sobre a dificuldade para suportar a diferença não é suficiente para entender o racismo. A diferença permite ficar tranquilo que se é. O complicado é quando não se consegue instaurar a diferença.

A persistência do preconceito, racismo, discriminação racial, intolerância, entre outros, se apresentam para nós brasileiros como uma das principais causas que nos levam a falta de domínio do passado, marcado pela escravidão. Nesse sentido, explicitar tais questão de forma a torna-lo conscientes para nós e, mais do que isso, romper com o encantamento e os

mecanismos que ainda hoje contribuem para que o ódio e intolerância contra, sobretudo os Afro-brasileiros permaneçam é de fundamental importância, caso contrário, o que continuaremos vivenciando em nossa sociedade é a culpabilização dos brancos por parte dos Afro-brasileiros e a negação e denegação dos brancos para com o passado marcado pela escravidão. É preciso rompermos com a lógica do preconceito de modo que esse não continue fornecendo subsídio para que as mazelas sociais continuem recaindo sobre a população Afro-brasileira. Também é preciso que os Afro-brasileiros elaborem o passado de modo a substituir a ideia de um movimento negro pela ideia de negro em movimento. No centro de tudo isso, é importante que a educação se preocupe com a questão do preconceito e do racismo de modo a esclarecer e explicitar os mecanismos que corroboram para que tais atitudes continuem existindo. Como ressalta Adorno, a única coisa que pode fazer frente a que tudo se repita é a capacidade de autodeterminação, ou seja, a capacidade de nos tornarmos emancipados e de impormos resistência às barbáries.

A educação, mesmo possuindo certos limites, pode contribuir sobremaneira para com a problemática racial. Para Skliar (2004), a educação tem como possibilidade nos ajudar, no que se refere ao pensar e sentir o outro, pensar e sentir com o outro e, principalmente nos possibilita sermos outros na educação. Nesse contexto, a educação é pensada no sentido de poder nos oferecer a possibilidade de tentarmos ser outra ou outras coisas, para além do que já somos, sem que, com isso, deixemos de ser nós mesmos. Com base nessa ideia, Skliar (2004), argumenta que, ao menos três dimensões distintas podem ser evidenciadas na pedagogia. A primeira, diz respeito ao fato de que ela volta-se para um ato de oferecer e não de impor e avaliar. O que estaria em jogo, aqui, é a reflexão da pedagogia como um oferecimento, como um dar – um dar a conhecer, de a ver, dar a pensar, dar a narrar, dar a imaginar, dar a sentir etc. Já a segunda, diz respeito a ideia de se tentar ser outra(s) coisa(s), ou seja, ao fato da pedagogia ter razão de ser no momento em que ela possibilita ou consegue nos oferecer a experiência de sermos outros. E a terceira, pedagogia não pode ser a confirmação do que já somos, nem do que já sabemos. Mas a possibilidade de sermos outros, o que não quer dizer que devemos deixar, ao mesmo tempo, de sermos o que somos e o que já estamos sendo. “O que já somos, o que já estamos sendo supõem justamente o lugar específico desde o qual olhar outras experiências, saber outras experiências, sentir outras experiências”. (SKLIAR, 2004, p. 86).

A educação pública teria a função de fazer com que os indivíduos avançassem em posições mais conscientes, menos resignadas, menos estóicas, e mais comprometida com a tolerância. Skliar (2004), argumenta que na visão de Walzer a educação deveria levar em conta programas educacionais que teriam como meta uma boa discriminação das guerras religiosas e/ou

étnica. No entanto, acredita Skliar (2004) que a questão colocada por Walzer poderia ser utilizada indiretamente ou inicialmente. Além disso, Skliar (2004) desdobra a questão em dois níveis diferenciados: em primeiro lugar, tem-se que a questão educacional volta-se para temática do racismo e da tolerância apenas como temáticas de conteúdos curriculares, de questões que poderão aparecer ou não nas aulas, na dependência de critérios mais ou menos programáticos. O problema reside, para o autor, no fato de que a questão do racismo e da intolerância não são propriamente temas. Assim, ao tentar tematizar tais questões acabamos caindo na orbita da banalização.

A outra dimensão explicitada pelo autor diz respeito ao fato de que não se pode pensar tais questões como temáticas, como elos perdidos do currículo escolar, mas como experiências. No entanto, o autor argumenta que não acredita muito que transformar o racismo e a tolerância e outros temas seja aconselhável, pois não acredita que um tipo de ensino sobre como poderíamos nos aproximar, e fazer mais próximo o outro, na escola seja possível. “As fazes de relação com o outro não são, numa rápida e escolarizada tradução, fases de um programa pedagógico, que respondem à questão de como compreender o outro, para depois deixa-lo, mais uma vez, fixado no currículo, inerente nas disciplinas e morto para sempre”. (SKLIAR, 2004, p. 89). Como podemos perceber, a educação possui possibilidades, mas também limites no trato da questão racial. Porém, isso não reduz o potencial da pedagogia na luta por esclarecimento.

Cabe mencionar que não compartilhamos, ao todo, dessa ideia do autor. Compartilhamos dela na medida em que realmente por meio desse tipo de abordagem caíamos na esfera da banalização cruel, porém, não compartilhamos da ideia na medida em que se o tema for tratado de forma séria, fazendo com que os educandos sejam por essa via esclarecidos com relação a temática, como é, por exemplo, a proposta da obrigatoriedade do ensino da história da África na escola algo de profícuo pode surgir.⁴⁰

⁴⁰ No dia 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei n. 10.639 que alterou a Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dava outras providências. De acordo com esta Lei, seus artigos asseguram que: Art. 1º A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B; Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil; § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras; "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Considerações Finais

Por mais de três séculos a sociedade brasileira se assentou sobre a escravidão e após sua abolição, os Afro-brasileiros se viram inseridos dentro de um novo contexto social, a saber: assalariado. Com a abertura do país para a chegada dos imigrantes, os Afro-brasileiros acabaram sendo excluídos da vida social. A consequência disso foi o surgimento de uma grande assimetria social entre Afro-brasileiros e brancos. Em virtude das agruras sofridas no passado e sua perpetuação no presente, os Afro-brasileiros lançaram mão de uma ampla e histórica luta por reparação e compensação de sua comunidade.

Durante muito tempo os clamores dos movimentos negros brasileiro em prol de reparação e compensação não foram ouvidos, mas a partir de 1990 e, sobretudo com a tomada de posição do país em favor dos clamores dos Afro-brasileiros durante a III Conferência de Durban, realizada na África do Sul, em 2001 o Brasil passou a implementar políticas de cunho afirmativo, não apenas com o intuito de reparar e compensar a comunidade Afro-brasileira, mas também com a intenção de corrigir as discrepâncias sociais, que se faziam cada vez maior, entre os Afro-brasileiros e os brancos, bem como a combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial.

A política de ação afirmativa, medida adotada pelo governo estadunidense para a correção do abismo social entre os Afro-estadunidenses e brancos e medida implementada nos Estados Unidos da América desde os anos de 1960, do século passado, surgiu no Brasil então como a ferramenta possível para a efetivação da reparação e compensação dos Afro-brasileiros.

Nesse contexto, o país passou a adotar, como forma de reparação e compensação da comunidade Afro-brasileira, uma série de medidas sociais que, nos dias atuais, vão desde a valorização da cultura Afro até a adoção das políticas de cotas para Afro-brasileiros no que tange o acesso ao ensino superior.

No entanto, a implementação de medidas afirmativas, sobretudo das políticas de cotas raciais fez com que o país passasse a debater amplamente a implementação de tais medidas. Esse debate mobilizou a mídia, governo, universidade e sociedade em geral. O que se viu com isso foi o surgimento de um cenário nacional polarizado entre aqueles que reivindicam e apoiam energicamente a implementação das políticas afirmativas/política de cotas e aqueles criticam veementemente a sua introdução na sociedade brasileira. De ambos os lados, os argumentos se mostraram ser consistentes.

Porém, durante esses embates e debates pode-se que a discussão em torno da adoção de medidas afirmativas, da qual as políticas de cotas se tornaram a mais tensa, fez vir à tona não apenas a questão da implementação das medidas afirmativas, mas, sobretudo, a discussão sobre uma problemática que a muitos anos o país buscava deixar de lado, que ainda hoje se apresenta para nós brasileiros como uma espécie de ferida aberta que carece ser reparação e elaborada.

Essa ideia de ferida aberta, que ainda não foi elaborada, fica implícita e/ou explícita nos diversos embates travados entre os defensores e opositores das políticas afirmativas e isso pudemos perceber no capítulo três dessa dissertação. Além disso, as discussões demonstraram a pouca atenção dada, sobretudo pelos movimentos negros brasileiro à questão da elaboração do passado. Isso se deu em virtude do fato de que os Afro-brasileiros, ao se voltar para a luta por reparação e compensação mediante a introdução das medidas afirmativas, perderão de vista a luta por elaboração, isso é, perderam de vista possibilidade de criticar o passado prejudicado de modo a esclarecer os mecanismos que nos dias atuais ainda contribuem para com a manutenção do racismo, preconceito e discriminação racial.

A perda de vista da elaboração do passado levou os Afro-brasileiros, de um lado, a permanecerem no registro da queixa com relação as agruras sofridas no passado culpabilizando os brancos de hoje, mesmo que boa parte desses nada tenham a ver com o passado prejudicado, pelas agruras sofridas no passado e, de outro lado, a falta de domínio do passado levou os brancos a negar, denegar esse passado marcado por dor e sofrimento, por vezes adotando argumentos racionais/irracionalis que buscam transformar o terrível passado nacional em algo inocente.

Dentro desse contexto temos que, após a escravidão o Brasil buscou apagar as marcas de um passado pautado pela escravidão e a adotar como nova narrativa história o “mito da democracia racial”, que tentou criar a ideia de que aqui em nosso país, Afro-brasileiros, brancos e índios sempre conviveram pacificamente e harmoniosamente.

O “mito da democracia racial”, nesse sentido, contribuiu fortemente não apenas para com a criação de uma história fantasiosa de coexistência racial pacífica, como também colaborou para que, por muito tempo, o governo não atendesse aos clamores da comunidade Afro-brasileira e, dessa forma, não procedesse a reparação e compensação dos mesmos.

A consequência disso foi a manutenção e perpetuação do racismo, preconceito e discriminação racial, que se constituem até hoje enquanto mecanismos que limitam a vida dos Afro-brasileiros perpetuando assim a barbárie que recai sobre os descendentes de escravos sob a forma de exclusão social, cultural, econômica, educacional, entre outras. Ademais, são esses

mecanismos que nos dias atuais não só limitam a vida dos Afro-brasileiros como também contribuem para a dificuldade de se elaborar o passado. Como dizia Adorno, o passado só estará plenamente elaborado no instante em que as causas do que se passou estiverem esclarecidas.

Nesse sentido, é preciso romper com o encantamento posto pelo racismo, preconceito e discriminação, é preciso trazer para a luz os mecanismos existentes por de detrás das categorias acima expostas. Tais categorias se apresentam para nós como uma espécie de véu que nos impedem de olhar para os Afro-brasileiros não como iguais, mas como o “estranhos”.

De igual modo, é preciso que esse desencantamento, mediante o esclarecimento, nos ajudem a romper com o ciclo vicioso que envolve ódio, rancor, intolerância, culpa, negação, denegação etc., que nos ajudem a fazer de tudo para que a repetição da violência social que se apresentam aos Afro-brasileiros nos permaneçam, enfim, nos ajudem a elaborar o passado.

Mesmo que a possibilidade de elaboração do passado seja obscurecida em virtude de estarmos inseridos dentro de um contexto social marcado pela reificação das consciências, fruto da razão que se converteu em algo ambíguo, precisamos tentar.

Assim como Adorno, nossa aposta volta-se ainda para o poder do esclarecimento e na possibilidade de a educação ser decisiva, mesmo que essa última também tenha se convertido em algo ambíguo. A educação, como vimos, possui uma série de entraves, mas também é repleta de possibilidades, quer seja como possibilidade de lutar contra a repetição da barbárie e esclarecimento, como postula Adorno, quer seja como possibilidade de nos fazer ser outros para além do que já somos, como atesta Skliar.

Essa dissertação, dentro do contexto escolar, pode contribuir não apenas para que os Afro-brasileiros e brancos reflitam sobre a necessidade de se elaborar o passado, mas também para que o sistema educacional faça de tudo para que, por meio do esclarecimento, as atitudes preconceituosas que impactam profunda e negativamente a vida dos Afro-brasileiros e o combate ao racismo, preconceito e discriminação racial seja uma de suas principais metas. Que a violência social, que recai sobre os Afro-brasileiros, não se repita!

Cabe dizer que é importante que outras pesquisas, até mais profundas que essa, sejam desenvolvidas em nosso país, pois o que temos visto até hoje são apenas pesquisas que lidam com a questão racial do ponto de vista da luta dos Afro-brasileiros. É visível que a luta dos movimentos negros galgaram, mesmo que modestamente, patamares mais altos. No entanto, é preciso sinalizar, por meio de outras pesquisas, o que de bom se pode retirar dessas conquistas, isso é, o que de bom se pode notar no sentido de que, como já mencionamos, não exista mais a necessidade de movimentos negros, mas de negros em movimentos.

Referências

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. O que significa elaborar o passado. In: **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____. Educação - para quê? In: **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.

_____. A educação contra a barbárie. In: **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.

ALMEIDA, M. R. de. **Formação de Professores e Experiências Formativas**: uma leitura a partir da perspectiva da Teoria Crítica. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

AZEVEDO, Thales de. **Democracia racial: ideologia e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1975, 107 p.

BRANDÃO, C. F. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas, SP : Autores Associados, 2005.

BENJAMIN, C. Tortuosos caminhos. In: P. FRY; Y. MAGGIE; M.C. MAIO; S. MONTEIRO; R.V. SANTOS (orgs.), **Divisões perigosas**: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 27- 34.

BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. Universitária de Brasília, 1986.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. In: Michael Banton ... [et al.]; [tradução: Dinah Kleve]. São Paulo: Sumus, 2000.

CARVALHO, V. G. de. **A ideia de justiça e a política de cotas raciais no Brasil**: dilemas e perspectivas segundo o pensamento de John Rawls. 2007.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: Ministério da Educação [Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade]. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006, 262 p.

CHNAIDERMAN, Miriam. Racismo, o estranhamento familiar: uma abordagem psicanalítica. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. (orgs.) **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 83-95.

CROCHIK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**, São Paulo: Robe Editorial, 1997.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Revista Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan/abr. 2005.

DELEUZE, Gilles. “Post-scriptum sobre a sociedade de controle”. In:_____. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 219 – 226.

DUARTE, R. Notas sobre a Modernidade sujeito na Dialética do Esclarecimento. In: Adorno. **Nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1997.

FERNANDES, F., (1986). **A integração do negro na sociedade de classe**. São Paulo: Ática, v. 2.

FRY, P. Introduzindo o Racismo. In: P. FRY; Y. MAGGIE; M.C. MAIO; S. MONTEIRO; R.V. SANTOS (orgs.), **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 155-160.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GENNARI, E. **Em busca da liberdade: traços das lutas escravas no Brasil**. São Paulo: expressão popular, 2008.

GÓES, J. R. P. de. Histórias mal contadas. In: P. FRY; Y. MAGGIE; M.C. MAIO; S. MONTEIRO; R.V. SANTOS (orgs.), **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 57-62.

GOLDEMBERG, J; DURHAM, E. R. Cotas nas universidades públicas. In: P. FRY; Y. MAGGIE; M.C. MAIO; S. MONTEIRO; R.V. SANTOS (orgs.), **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 167-172.

GOMES, J. B. B. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, S. A. dos. (org.), **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007, p. 47-82.

_____, J. B. B. O debate constitucional sobre as cotas. In: SANTOS, R. E. dos; LOBATO, F. (orgs.). **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. O acesso de negros às universidades públicas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**; Slavador, v.12, n.19; p.191-204.

JACCOUD, L; THEODORO, M. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. dos. (org.), **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 105-120.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? In: **Textos Seletos** (edição bilíngue), Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2005.

KAUFMANN, R. F. M. A Desconstrução do Mito da Raça e a Inconstitucionalidade de Cotas Raciais no Brasil. **DPU** n. 36, Nov-Dez 2010, Assuntos Especiais – Doutrina.

KEHL, Maria Rita. **O tempo cão**: atualidade das depressões. São Paulo, Boitempo, 2009.

LOBO, B. N. L. **Igualdade e ações afirmativas na educação brasileira**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte.

LEWANDOWSKI, E. R.; GOMES, J. B. B.; ROCHA, C. L. A. MELLO FILHO, J. C. de. **STF julga constitucional políticas de cotas na UnB**. 2012 Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042&caixaBusca=N> > Acessado em: 28/04/2012.

LINHARES, M. **Políticas públicas de inclusão social na América Latina**: ações afirmativas no Brasil e México. 2010. 490 f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In:_____. Theodor W. Adorno. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

MAGGIE, Y. Em breve um país dividido? O Brasil do século XXI e as novas políticas públicas com base na “raça”. **Revista Periferia**, n. 5, Diciembre, 2006, Barcelona.

MELLO, M. A. M. de F. A Igualdade e as ações afirmativas. In: **Correio Braziliense**, 20 de dezembro de 2001.

MENEZES, P. L. de. **Reserva de vagas para a população negra e o acesso ao ensino superior**: uma análise comparativa dos limites constitucionais existentes no Brasil e nos Estados Unidos da América. 2006. 108 f. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MEZAN, R. **A Sombra de Don Juan e Outros Ensaio**s. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MOEHLECKE, S. **Propostas de ação afirmativa no Brasil**: o acesso da população negra no ensino superior. 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197 – 217, nov/2002.

MUNANGA, K. . Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: Pacheco, Jairo Queiroz e Silva, Maria Niza. (Org.). **O negro na universidade**: o direito à inclusão. 1 ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007, v. , p. 7-19.

_____, K. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: GONÇALVES, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). **Educação e**

ação afirmativa: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 115-128.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, 184 p.

NEVES, P. S. C.; LIMA, M. E. O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 34, vol. 12, jan/abr. 2007.

PENA, S. Ciências, bruxas e raças. In: P. FRY; Y. MAGGIE; M.C. MAIO; S. MONTEIRO; R.V. SANTOS (orgs.), **Divisões perigosas:** políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 43-47.

PUCCI, B. Educação contra a Intolerância. In: Fávero, A. A; Dalbosco, C. A; Marcon, T. **Sobre Filosofia e Educação:** racionalidade e tolerância, Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. A reserva de vagas nas universidades públicas. BDA: **Boletim de Direito Administrativo**, São Paulo, v. 17, n. 9, p. 699-701, 2001.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** Tradução Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANÉ, P. **Reivindicações articuladas (e contestadas) de reparação dos crimes da história, a propósito da escravidão e do colonialismo por ocasião da Conferência de Durban.** 2002. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001336/133674por.pdf> > Acessado em: 23/09/2012

SANTOS, F. D. R. Cotas: atos de exclusão por atos de inclusão? In: PAIVA, A. R. (org.) **Ação Afirmativa na universidade:** reflexão sobre experiências concretas Brasil – Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004, p. 183-184.

SKLIAR, C. A Materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância. Duas Faces, Dentre as Milhões de Faces, desse Monstro (Humano) Chamado Racismo. In: GALLO, S; SOUZA, R. M de. (org), **Educação do Preconceito:** ensaios sobre poder e resistência. Alínea, 2004, p. 79-90.

TELLES, E. **Racismo à brasileira:** uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 137, vol. 39, 2009.

ZEGARRA, Mónica Carrillo. Ações Afirmativas e Afro-Descendentes na América Latina: análise de discurso, contra-discursos e estratégias. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005 - 394 p. - (Coleção Educação para Todos; vol. 5)

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **O poder educativo do pensamento crítico.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.