

## Com a devida permissão: cultura jurídica, tradição escolar e ações afirmativas em processo\*

*Elio Chaves Flores\*\**

RESUMO. O presente trabalho discute as ações afirmativas a partir da cultura jurídica e da tradição escolar. Parte-se do pressuposto de que mudanças significativas estão ocorrendo nos campos jurídico e educacional. Entretanto, percebe-se uma acirrada luta cultural por espaço e capital simbólico em torno do acesso ao ensino superior no Brasil. Na perspectiva dos direitos humanos, uma das conclusões possíveis seria de que, depois de muito tempo, a universidade brasileira poderia se constituir num lugar social justo e decente.

*Palavras-chave:* Ações afirmativas. Tradição escolar. Cultura jurídica.

### Introdução

O estudo das ações afirmativas a partir da cultura jurídica e da tradição escolar ainda é muito recente no Brasil. Um dos marcos importantes parece ter sido a criminalização do racismo com a Constituição de 1988 quando se admitiu, pela primeira vez, o fracasso da democracia socialmente racial e mestiça. A lenta reconstrução de identidades étnicas, antes rasuradas pela ideologia da mestiçagem, como por exemplo, a

---

\* Apresentado na Mesa-Redonda Políticas Públicas e Inclusões Sociais, *III Seminário Internacional de Direitos Humanos*. UFPB/CCJ/PPGCJ, João Pessoa, PB, Brasil, de 4 a 6 de setembro de 2006.

\*\* Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (Área de concentração em Direitos Humanos).

afro-brasileira e a indígena, indicam que mudanças significativas estão ocorrendo nos modos de representação e de afirmação dos brasileiros. Os impactos dessas mudanças se fazem sentir nos campos jurídico e educacional evidenciando uma temporalidade onde os ideais de democracia e de justiça se tornam cada vez mais complexos.

Nesse sentido, as reflexões aqui expostas partem de uma dívida teórica para com John Rawls que, na sua importante obra, *O Direito dos Povos*, aponta para as experiências em processo de transformação social:

Assim que as formas mais graves de injustiça política são eliminadas por políticas sociais justas (ou, pelo menos, decentes) e instituições básicas justas (ou, pelo menos, decentes), esses grandes males [opressão, perseguição, fome e pobreza] acabarão por desaparecer. [...] Nesse contexto, dizer que a natureza humana é boa é dizer que os cidadãos que crescem sob instituições razoáveis e justas... afirmarão essas instituições e atuarão para assegurar que o seu mundo social perdure.

Para tornar mais objetivo o presente ensaio optei por dividi-lo em três partes. Na primeira, embora pareça elementar para a cultura acadêmica, achei necessário começar pela “questão dicionarizada” nos termos da linguagem performática que sanciona expressões jurídicas e escolares. Na segunda, analiso as formas de acesso e de permanência no ensino superior do Brasil a partir das práticas do vestibular e de sua suposta dimensão meritocrática. Percebe-se nesse debate uma acirrada luta cultural por espaço e capital simbólico advindos de uma formação universitária. Na terceira e última parte, sugiro que, na perspectiva dos direitos humanos, uma das conclusões possíveis seria de que, depois de muito tempo, a universidade brasileira poderia se constituir num lugar social justo e decente.

## 1 – A questão dicionarizada

*Ação:* Atividade prática, concreta, que intervém no real em contraste à passividade puramente especulativa ou teórica. Faculdade de invocar o poder jurisdicional do Estado para fazer valer um direito que se julga ter. Meio processual pelo qual se pode reclamar à justiça o reconhecimento, a declaração, a atribuição ou efetivação de um direito.

*Afirmativa:* Ato ou efeito de afirmar. Afirmção. O que afirma ou se sustenta como verdade. Resposta positiva. Confirmação. Ação de quem sustenta e defende com pertinência seus princípios ou crenças.

*Cota:* Quantia. Parcela determinada de um todo. Fração com a qual a pessoa contribui para a realização de algo. Porção determinada ou não de alguma coisa. Base fortificada construída para a defesa de um espaço.

*Direito:* Justo. Correto. Honesto. As normas morais e éticas. Aquilo que é facultado a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos por força de lei ou dos costumes. Conjunto de princípios, regras e prescrições formuladas por uma Razão que ambiciona estar além da circunstancialidade histórica na determinação da ordem jurídica condizente com a natureza humana fundamental.

*Educação Étnico-Racial:* Produção e divulgação de conhecimentos das matrizes culturais. Conhecer identidades étnicas. Formação de atitudes, posturas e valores de pertencimento étnico e cultural. Desenvolvimento da tolerância e da alteridade étnico-raciais. Apreciar as estéticas raciais e valorizar as manifestações espirituais das matrizes culturais. Civilidade. Delicadeza. Cortesia. Ensinar etnicidade. Cultivar-se. Aperfeiçoar-se. Reconhecer-se no outro: branco, preto, pardo, indígena, amarelo.

Essas cinco palavras dicionarizadas estão em evidência nos debates sobre educação básica e educação superior no

Brasil. Não são, portanto, neologismos nem expressões de teorias ou paradigmas experimentalistas. Essas palavras são, antes de tudo, um programa político a ser levado adiante para a realização da educação republicana, tão festejada e tão pouco apreciada entre os brasileiros. O ingresso do estudante afro-brasileiro no ensino superior precisa ser discutido sem as máximas da retórica do que deveria ser: privilégio, benefício, caridade e até mesmo esmola. Ora, esse discurso simplificado não reconhece o protagonismo dos africanos e dos afro-brasileiros na História do Brasil. O acesso à escola e à universidade sempre foi a primeira reivindicação dos movimentos negros republicanos. Abdias do Nascimento, desde a década de 1940, já postulava os níveis elevados de educação para a população de matriz cultural africana, então predominantemente afastada das excelentes escolas públicas dos brancos. Incansável negritudinista, lá já se vão 26 anos que Abdias Nascimento, em conferência na Câmara dos Deputados dos Estados Unidos, no dia 11 de fevereiro de 1980, defenderia mais uma vez, os pressupostos de uma educação quilombista:

O Quilombismo compreende não ser suficiente obter pequenas concessões de caráter empregatício ou de direitos civis, no contexto da sociedade branca dominante no país. O nosso se configura como um problema de direitos humanos, direitos de soberania, de autodeterminação e de protagonismo histórico. [...] O Quilombismo põe sua primeira ênfase na criança: desde a assistência pré-natal às mulheres grávidas, até à creche, à distribuição de alimentos e serviços de saúde, moradia decente, e o ensino em todos os níveis — do pré-escolar ao superior. [...] Outra urgente prioridade do Quilombismo é a recuperação do nosso auto-respeito e da nossa história. Todos os níveis da educação devem ser gratuitos e abertos, sem distinção, a todos os membros da sociedade

quilombista. A história africana, a verdadeira imagem de nossas civilizações, deve ter um lugar eminente nos currículos escolares, e as crianças devem ser alertadas para o fato de que essa educação constitui uma resposta às distorções racistas inventadas pela *ciência* europeia para assegurar sua dominação.

A sociedade quilombista não é uma sociedade exclusivista de negros; ela é de todos os brasileiros, brancos, negros, índios e orientais; uma sociedade igualitária em todos os sentidos, consciente de que, para poder ser igualitária no sentido racial, uma sociedade necessita previamente rejeitar os fundamentos inerentemente racistas da chamada civilização ocidental-cristã. (NASCIMENTO, 1982, p. 25-35).

Essa historicidade de luta pela educação quilombista demonstra que não se pode mais prolongar decisões que deveriam ser adotadas desde o evento da Abolição. Nesse sentido, o debate sobre as cotas e as ações afirmativas precisa ser encarado nos planos acadêmicos e de gestão social nas universidades públicas ou privadas. A universidade quilombista é um direito irrevogável dos afro-brasileiros e os Estados nordestinos, com graves demandas de recursos humanos qualificados não podem ficar na passividade especulativa de mais uma década. A ação do direito afirmativo visa a, justamente, corrigir anomalias no corpo social, reconhecer mecanismos positivos de distribuição de renda e de justiça e, não menos importante, reconhecer que o acesso tradicional à universidade, o duvidoso vestibular pago, não tem nada de meritocrático. Pelo contrário, o vestibular que se consolidou com a expansão do sistema federal de ensino superior, ainda nos tempos do regime tecnicista e autoritário (1964-1984), não passa de uma fraude acadêmica. Entretanto, é preciso discorrer, ainda que de forma breve, sobre a condição

vital do mundo acadêmico, a educação básica. Não há dúvida de que é na educação básica que se começa a perceber a desigualdade social racialmente determinada.

Nesse sentido, as lutas culturais e jurídicas estão na ordem do dia dos protagonismos africanistas para uma educação republicana. Lembraria que a Lei N.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, foi um passo importante para a presença curricular da África e dos afro-brasileiros nos conteúdos e disciplinas e pode ser apontada como uma conquista anti-racista<sup>1</sup>. Ela ordena a reconfiguração curricular e tende a influir na cultura escolar, na medida em que se desdobrou nas diretrizes culturais para esse novo século. O direito à história do povo afro-brasileiro ainda não significa a condição republicana da cidadania, mas abre a difícil estrada da justiça para aqueles que se situam no horizonte da matriz cultural africana. Nesse caso, o mérito da justiça consistiria em tornar o direito que veio das ruas, sagrado nas lutas do movimento negro e consagrado pelo Estado, executável e socialmente existente (SANTOS, 2005, p. 21-37). Pode-se dizer que a determinação legal tem estimulado duas situações contraditórias: de um lado, um mercado editorial ávido por intelectuais e cientistas sociais assinando obras apressadas, supostamente africanistas e negritudinistas, mas sem muito lastro na condição histórica do ser negro ou, como diria

---

<sup>1</sup> O conteúdo programático de História e Cultura Afro-Brasileira deve incluir, conforme manda a lei, o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Ainda determina a lei que os conteúdos sobre a matriz cultural africana sejam ministrados no “âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Também institui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Ver CEERT. *Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: exercitando a definição de conteúdos e metodologias*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2005.

Guerreiro Ramos, “o negro desde dentro”; por outro lado, estão surgindo reflexões menos etnocêntricas e projetos editoriais que ultrapassam o famoso capítulo em que “os portugueses circunavegam a África” e que não descartam diálogos profícuos com a literatura clássica<sup>2</sup>. Embora obras surgidas de experiências afrocentristas comecem a ficar acessíveis para professores e alunos no campo da história dos povos africanos e da expressiva cartografia da diáspora atlântica dos africanos, algumas ausências de traduções indicam um sintomático desdém de editores comerciais e de editoras universitárias pelas coisas da África<sup>3</sup>.

Ainda nessa conjuntura quente sobre as ações afirmativas, destaca-se a homologação da Resolução N.º 1, de 17 de junho de 2004, pelo Conselho Federal de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os relatores sustentaram “políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas” e, no âmbito da educação das relações étnico-raciais, apontam para a resignificação do conceito raça no contexto das lutas anti-racistas. Os valores da africanidade são continuamente destacados nas Diretrizes, mas não se pode dizer que isso é feito a partir de argumentos essencialistas e juridicamente questionáveis. Entendo que a crítica ao cânone

---

<sup>2</sup> No campo da história e da matriz cultural africana ver, Leila Leite Hernandez, *A África na Sala de Aula: visita à história contemporânea*, São Paulo, Selo Negro, 2005; Nei Lopes, *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, São Paulo, Selo Negro, 2004.

<sup>3</sup> No campo das ausências, é de se lamentar a tradução de apenas quatro dos oito volumes da monumental *História Geral da África*, um empreendimento da UNESCO iniciado em 1965 e somente concluído em 1979; e de nenhuma tradução da vasta obra de Cheikh Anta Diop (1924-1986), considerado a personalidade científica africana mais influente do século XX. Ver Carlos Moore Wedderburn. Novas bases para o ensino de História da África no Brasil. In: *Educação Anti-Racista*. Op. cit., p. 133-66.

sociológico e ao código eugenista do branqueamento – lembre-se o leitor de que legisladores da República Velha insistiam em proibir a entrada de africanos no Brasil – é consoante à forma com a qual historicamente o pensamento social brasileiro interpretou o país, feita, construída e imaginada: “Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e a asiática”.

O texto das Diretrizes sustenta que a pragmática para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não deve se isentar de reflexões sobre políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de ações públicas afirmativas. O importante seria enfatizar a agenciamento da indissociabilidade entre justiça e educação em bases republicanas para que os seguintes princípios não se constituíssem simplesmente como esferas do querer, mas que se tornassem práticas jurídicas e escolares: 1) consciência política e histórica da diversidade; 2) fortalecimento de identidades e de direitos; e 3) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações<sup>4</sup>.

No que concerne à África, destaca-se a sugestão para o estudo de temáticas em torno da modernidade, privilegiando-se as grandes teses do Atlântico Negro: a ocupação colonial na perspectiva dos africanos; a descolonização e seus impactos na

---

<sup>4</sup> Desde a criminalização do racismo, pela Constituição de 1988, as lutas jurídicas anti-racistas tiveram como conseqüências lei estaduais e municipais. Nos estados da Bahia, Rio de Janeiro e Alagoas, as constituições estaduais reiteraram os preceitos do pluralismo étnico. Em Belém, Belo Horizonte, Recife, Rio de Janeiro, Aracaju e São Paulo, leis municipais aprovaram a inclusão de estudos da Raça Negra no currículo escolar. Na cidade de Belém, a lei determinou que o conteúdo relativo ao “estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira” fosse ministrado na disciplina História. *Rompendo Silêncios: história da África nos currículos da educação básica*, Brasília, DP Comunicações, 2004. p. 109-134.

existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes na América; relações políticas, econômicas, culturais e educacionais entre a África e o Brasil. O texto também encaminha para estudos de caso e pesquisas biográficas sobre o protagonismo de políticos, cientistas, escritores e intelectuais africanos, na perspectiva de superar a representação da África sem Europa e América; as relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; vida e criação tecnológica, tradição artística e luta social (MEC, 2005, p. 22-3). Sugere-se que as universidades incluam disciplinas em seus cursos, criem grupos de estudo e de pesquisa e que realizem avaliações sistemáticas sobre as experiências em processo. Portanto, parece que se está diante de uma conjuntura histórica em que as próprias relações do Brasil com o continente africano deixam de ser eminentemente discursivas para se situarem numa aproximação impostergável, como já foi aventada por um historiador no início da década de 1960<sup>5</sup>.

## 2 – Acesso e permanência na Universidade

Para que a africanidade brasileira não seja mais uma ilusão da década seria preciso, então, reconstruir pelo menos duas tradições republicanas: a jurídica e a escolar. A igualdade procedimental, essencialmente formalista, que, em rigor, seria assegurada pelas políticas universalistas, é negada à população afro-brasileira no momento mesmo em que se insere no debate a concretude das relações econômico-sociais, dos dados judiciais, das estatísticas dos homicídios e dos níveis de

---

<sup>5</sup> Ver José Honório Rodrigues. *Brasil e África: outro horizonte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961. Estudo mais recente, privilegiando a África negra, crítico em relação ao viés culturalista da diplomacia brasileira, ver José Flávio Sombra Saraiva. *O Lugar da África: a dimensão atlântica da política externa brasileira (de 1946 a nossos dias)*. Brasília: UnB, 1996.

moradia e escolarização<sup>6</sup>. Para que o direito não se situe como o muro intransponível ao caminho da justiça e para republicanizar a democracia, muitos juristas e pesquisadores defendem a promoção da igualdade material, cujo princípio seria reconhecer juridicamente as enormes discrepâncias de oportunidades, prestígio e poder de grupos racialmente discriminados, como no caso de populações negras e indígenas. O papel ativo do Estado na promoção da igualdade material, com posturas e políticas de fruição de direitos, não fere a universalidade da lei, ao contrário, antes assegura a materialidade da justiça<sup>7</sup>. Seria aquilo que John Rawls vem postulando, no plano internacional, como a “reconciliação com

---

<sup>6</sup> Desde a década de 1970, a partir dos estudos pioneiros de Calos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, as análises dos dados e estatísticas sobre as relações raciais no Brasil demonstram as profundas disparidades sócioeconômicas entre as matrizes culturais brasileiras. Menciono alguns desses estudos: Carlos Hasenbalg. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979; Neusa Santos Souza. *Tornar-se Negro: as vicissitudes de identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983; Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg. *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*: Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992; Dijaci D. de Oliveira, Elen C. Geraldês, Ricardo B. de Lima e Sales A. dos Santos. (Orgs.). *A Cor do Medo: homicídios e relações raciais no Brasil*. Brasília: UnB; Goiânia: Editora UFG, 1998; Antonio S. A. Guimarães e Lynn Huntley. (Orgs.). *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000; Jéferson Bacelar. *A Hierarquia das Raças: negros e brancos em Salvador*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001; Marcelo J. P. Paixão. *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: D&PA, 2003; Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. *Preconceito e Discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

<sup>7</sup> Baseio-me em Joaquim Barbosa Gomes. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobato. (Orgs.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2003, p. 15-57; e, Hédio da Silva Jr. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: Antonio S. A. Guimarães e Lynn Huntley. (Orgs.). *Tirando a Máscara*. Op. cit., p. 359-87.

o nosso mundo social” a partir da razão pública e da “democracia decente”. Parece não restar dúvida de que o mito da democracia racial nos deu o legado de uma “sociedade onerada” (RAWLS, 2004, p. 138-57). O problema, como disse Rawls, reside nas tradições políticas, nas instituições de Direito e de Dever, nas culturas escolares – tratarei especialmente da cultura escolar universitária –, nas formas exclusivistas de propriedade (privada e estatal), na estrutura de classes e nas crenças étnico-raciais hierarquizadas.

Essa nova cultura jurídica – em rigor já em curso – não poderia advir sem a liga incandescente de práticas escolares também renovadas ou mesmo retomadas de uma temporalidade não muito distante. Exemplo prático: se a escola pública já teve excelência em resultados profissionais e saberes propedêuticos por que não a poderia ter novamente? Parece evidente que a escola pública (deveras republicana) não prescinde da cultura organizacional e das matrizes culturais étnico-raciais da qual o dinheiro público seria apenas o início e não um fim em si mesmo estatizante. Nesse sentido, a escola básica (grupos escolares, educandários, escolas técnicas) e a universidade (faculdades, institutos, centros) seriam feições, territorialidades, lugares da educação republicana, cujas práticas e saberes escolares não seriam seletivas nem hierarquizadoras do capital cultural das matrizes étnico-raciais da sociedade brasileira<sup>8</sup>. Pois uma das regularidades e tradições de nossas práticas escolares tem sido carimbar burocraticamente a mais propalada “verdade sociológica” produzida pela ciência ocidental do século 20: a democracia racial posto que o país seria mestiço e cordial. Ao se instituir

---

<sup>8</sup> Para uma discussão atual sobre culturas e tradições escolares, ver Rosa Fátima de Souza e Vera Teresa Valdemarin. (Orgs.). *A Cultura Escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

como “cláusula de pedra” no universo acadêmico, a eficácia simbólica da nação mestiça praticamente impossibilitou as representações das matrizes culturais africanas e indígenas nos currículos e nos conteúdos da educação básica.

Quando se começa a abrir a universidade para os grupos racialmente discriminados, a partir das reivindicações históricas de suas organizações e movimentos, o que se percebe é acirrada luta pelo capital cultural, cuja carga simbólica nas instituições supostamente meritocráticas, passa pela obtenção do diploma universitário. A tese de Flavia Piovesan, embasada na sua rigorosa abordagem dos direitos humanos, merece ser refletida como marco situacional da vida acadêmica: “Atente-se que a universidade é um espaço de poder, já que o diploma pode ser um passaporte para ascensão social. É fundamental democratizar o poder e, para isso, há que se democratizar o acesso ao poder, vale dizer, o acesso ao passaporte universitário”(PIOVESAN, 2006, p. 36-43). Decorre dessa perspectiva o pressuposto de que a reprodução social da universidade, tal como sempre foi defendida e justificada, assentou-se historicamente, entre nós, no mérito de nascimento e não exatamente no reconhecimento e capacidades individuais. Como explicar, por exemplo, à luz de humanos direitos e oportunidades iguais, quatro ou cinco gerações de médicos e juristas oriundos de um mesmo tronco familiar? Não resta dúvida de que, se a meritocracia tem lá suas bases materiais e espirituais, uma razoável biblioteca particular de medicina ou direito implica capacidade familiar e capital intelectual estocados ao alcance da mão. Conquanto que o adágio popular, querer é poder, esteja sempre inscrito na agenda educacional dos afro-brasileiros no condicional, para os filhos e netos do mérito, a condição de berço é poder mesmo. Para os que estão nesse mundo acadêmico, não há como não amá-lo, pois ele infla ainda mais depois do diploma na parede, não sem glamour e

pompa, na prática política, nas instituições públicas, nas instituições bancárias, nas ramificações empresariais, enfim, nas esferas da vida cultural e econômica. Trata-se, como sugeriu um notável jurista, da mobilidade dos talentosos que praticam alegremente a “viagem redonda, do patrimonialismo ao estamento” sem necessidade de qualquer dimensão trágica de seus destinos, onde a lei, “retórica e elegante”, torna-os “dispensários de justiça e proteção” (FAORO, 1993, p. 731-50). Nesse sentido, cumpre aprofundar a dimensão política do mérito, aparentemente um avanço dos valores burgueses sobre a quase religiosa cultura aristocrática do nascimento.

De acordo com Pierre Bourdieu (1998, p. 74) pode-se perceber o capital cultural na dimensão de seus três estados: 1) incorporado, “sob a forma de disposições duráveis”; 2) objetivado, “sob a forma de bens culturais”; e, 3) institucionalizado, “sob a forma do certificado escolar”, conferindo ao detentor do capital cultural “propriedades inteiramente originais”. Não há como não pensar nos argumentos dos que são contrários às ações afirmativas nas universidades com essa passagem do sociólogo francês que coloca em dúvida a universalidade de um mérito que, a rigor, não existe nos vestibulares unificados, pois a seleção a partir das “diferenças infinitesimais entre as performances, produz descontinuidades duráveis e brutais, do tudo ao nada, como aquela que separa o último aprovado do primeiro reprovado, e institui uma diferença de essência entre a competência estatutariamente reconhecida e garantida e o simples capital cultural, constantemente intimado a demonstrar seu valor. Vê-se claramente, nesse caso, a magia performática do poder de instituir, poder de fazer ver e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer reconhecer”. Ainda segundo Bourdieu (1998, p. 78), e creio que nossos vestibulares classificatórios são assim, “[...] não existe fronteira que não seja mágica, isto é, imposta e

mantida (às vezes, com risco de vida) pela crença coletiva". Nessa apropriação que faço de Pierre Bourdieu sobre os concursos, apenas um reparo para os vestibulares unificados: não às vezes, mas desde sempre eles foram feitos para a reprodução social da universidade racializada e, por conseguinte, para o conhecimento e a ciência<sup>9</sup>.

Outro autor que nos ajuda a pensar seriamente na ideologia da meritocracia nas sociedades contemporâneas é o autor do clássico *O Declínio do Homem Público*, Richard Sennett. No seu último livro, Sennett (2004, p. 87-95) sustenta a idéia da "formação do caráter em um mundo desigual". Assim, "as carreiras abertas ao talento" se constituíram nas sociedades individualistas e burguesas não só como formas jurídicas demonstrativas de que o indivíduo talentoso podia fazer tudo sozinho, mas, principalmente, legitimaram a dimensão do talento mais controversa: "a necessidade de haver formas de institucionalizar o fracasso". Sennett parte da sátira de Michael Young criadora da própria expressão (*The Rise of the Meritocracy, 1870-2033*) na qual a principal personagem, um jovem estudante de pós-graduação do século 21, promulga a sentença de uma sociedade fadada ao domínio do mérito oculto: "[...] as classes mais baixas não têm mais o poder de tornar a revolta eficaz". Assim, o questionamento de qualquer forma de reivindicação dos pobres e das comunidades racialmente subalternas seria visto, antecipadamente, como o legítimo direito de defesa de uma realidade por si mesma justa e irrefutável. Richard Sennet desconfia de que, nas práticas de competição cotidianas – a corrida ao vestibular faz parte de uma tensão anual e repetitiva – naturalizadas pelo princípio

---

<sup>9</sup> Sobre os vestibulares, entre 1950 e o final do século 20, ver os artigos de Antonio Carlos Pezzi. Cursinhos – um rito de passagem; e de Geraldo José Covre. Um professor negro no tablado. In: Rosa Maria T. Trindade e Eduardo F. Fonseca. (Orgs.). *Aprovados!:* cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro, p. 63-73 e 75-87, respectivamente.

meritocrático, haveria uma forte ameaça à solidariedade, “sentida por vencedores e perdedores em potencial”<sup>10</sup>.

No que se refere ao acesso dos afro-brasileiros ao ensino superior e à adoção das ações afirmativas, algumas argumentações parecem apelar para um republicanismo inexistente na tradição universitária brasileira. As análises de Hélio Santos, um intelectual experimentado na militância, podem esclarecer a delicada situação contemporânea:

1) *Na universidade o que conta é o mérito intelectual.* Entretanto, uma mínima comparação mostra que o mérito não passa de nascimento, o privilégio do nascimento, como se estivéssemos no Antigo Regime com castas raciais, pois haveria algum mérito por parte de um jovem ou adolescente “[...] que tem mesada, carro, academia de ginástica, diversão, curso de idiomas, cursinhos e professores particulares? Alguns chegam a contratar massagista para aliviar a tensão no período das provas para o exame vestibular!”. Segundo Hélio Santos, esse candidato, invariavelmente branco, disputa a vaga com “[...] a menina pretinha que faz o colegial noturno na periferia e trabalha durante todo o dia como auxiliar no supermercado”. Portanto, “[...] falar de mérito numa disputa desse tipo é uma impostura”.

2) *A geração e a difusão do conhecimento constituem a grande missão da universidade não lhe cabendo responsabilidade pelas graves distorções sociais.* Com efeito, não é preciso nem apelar para historiadores para afirmar que, no decorrer do século 20, o Brasil, de país pobre, se tornou uma das dez maiores economias

---

<sup>10</sup> O autor alude aos mistérios do talento, tais como a posição herdada, o ambiente familiar, a posição de classe, a motivação pessoal, a fortuna e a proximidade das esferas pública e privada do poder que, nas sociedades modernas, “enquadram o talento”. A pergunta parece ser esta: quem afinal escolhe as pessoas e quem diz que essas pessoas escolhidas são portadoras de talento e mérito? Não seria esse o princípio da “sedução da desigualdade”? Ver Richard Sennett. *Respeito*. Op. cit., p. 111-16.

capitalistas do mundo ocidental. A lógica da economia procedimental, que também contaminou a academia, foi excluir pessoas na mesma proporção em que cresciam as demandas étnico-raciais. Hélio Santos assim questiona essa situação das brasilidades: “[...] a elite formada pela universidade pública, que é a que domina o país, cuidou de manter tudo para si. Não buscou alavancar – o que era de se esperar – a turma do segundo Brasil, que ficou cada vez mais para trás. Assim, o conhecimento gerado por essa universidade pouco foi usado no sentido de desencadear cidadania. Pelo contrário, é uma máquina de fomentar mais desigualdades”. Talvez mais do que isso, a universidade, ao reproduzir cultura jurídica e tradição escolar eurocêntricas, afirma-se como instituição racializada.

3) *O que impede o acesso dos estudantes mais pobres à universidade é a baixa qualidade da escola pública.* Para Hélio Santos, a reconhecida assimetria que produz o melhor e o pior, também deixa em evidência “[...] um exagero entre o que é de qualidade e o que não tem valor”. Na verdade, a suposta qualidade da escola privada não advém dela mesma, mas dos recursos familiares aportados nos filhos. A degradação da escola pública não é senão o descaso do poder público para com os valores éticos e sociais da República. As desigualdades, cada vez mais ameaçadoras do Estado Democrático de Direito, indicam a polarização dramática “entre privilegiados e necessitados”, entre os escolarizados com diploma predominantemente brancos e os pobres sem acesso aos bens públicos da educação, majoritariamente pretos e pardos. A questão de fundo, para Hélio Santos, parece ser esta: quem abrirá o cadeado da porta de entrada da universidade? Os que estão do lado de fora ou os que estão dentro? Como a universidade pública é portadora da verdadeira qualidade científica e educacional e, por isso mesmo, não se deve pagar o preço de sua destruição, a solução somente pode ser uma: “O

acesso à universidade deve ser acionado por dentro e, conseqüentemente, por quem está de posse da chave” (SANTOS, 2001, p. 323-27). Com efeito, parece que ações afirmativas étnico-raciais não são percebidas como fora de uma cultura de justiça na medida em que juristas e operadores do direito estariam cada vez mais centrados “no significado dos valores republicanos e democráticos”<sup>11</sup>.

Diante dessa situação conjuntural, em que se deparam sujeitos ativos em luta permanente pelo capital cultural e seus bens materiais e simbólicos, a continuidade na formação profissional de jovens racialmente discriminados se impõe diante dos poderes da República. Portanto, a situação pré-universitária aponta para uma nova dinâmica de acesso e permanência no ensino superior que, em rigor, já começou a ser considerada por algumas universidades brasileiras. Merecem destaque as experiências da Universidade de Brasília, da Universidade Federal do Paraná, da Universidade Federal do Maranhão, da Universidade do Estado da Bahia, da Universidade Estadual de Santa Cruz, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Estadual do Norte Fluminense e das universidades estaduais do Paraná.

As experiências em processo, embora centradas nas demandas socioeconômicas e étnico-raciais, apontam para as peculiaridades regionais e locais, e demonstram que sensibilidades e vontades para enfrentar e resolver questões tão urgentes não surgem da abstração da vontade geral. Por enquanto, a força do argumento vem da organização e do

---

<sup>11</sup> Ver Eduardo R. Rabenhorst. A nova configuração do conceito da negritude na contemporaneidade. Uma abordagem conforme as ciências jurídicas e a política; e, para uma visão antropológica da questão, ver Rosalira dos Santos Oliveira. A questão do negro e o negro como questão, ambos em: Arnaldo Sucuma. (Org.). *Os Novos Desafios da Globalização na África e América Latina*. João Pessoa: Idéia, 2006, p. 77-87 e 89-100, respectivamente.

convencimento nas instituições que ousaram enfrentar o mito da democracia racial, esperando-se das demais que, pelo menos, agendem os debates sobre o acesso e a permanência dos afro-brasileiros no ensino superior:

1. Nas universidades estaduais do Paraná existe processo específico para acesso da população indígena.

2. Na Universidade de Brasília existe em desenvolvimento o plano de metas para a integração social, étnica e racial. Possui três pontos de atuação: a) acesso de negros e indígenas via política de ação afirmativa; b) permanência do estudante que ingressa, via política de ação afirmativa (bolsas, convênios, acompanhamento etc); c) programa de apoio ao ensino público do Distrito Federal. Prevê 20% por cento das vagas nos processos seletivos de graduação para estudantes negros; estudantes indígenas com seleção diferenciada, via convênio com a Funai.

3. Na Universidade Estadual da Bahia, houve mobilização com as prefeituras municipais, e a reitora encaminhou resolução sumária, aprovada pelo CEPE (Conselho Superior), destinando 40% das vagas de graduação e pós-graduação para candidatos afro-brasileiros oriundos da escola pública. Os candidatos fazem a mesma prova e são classificados pelas cotas (40%) e o sistema convencional (60%).

4. Nas universidades estaduais do Rio de Janeiro as ações afirmativas foram originárias do Executivo com a cota social (50% das vagas para candidatos da escola pública) e do Legislativo (40% das vagas para candidatos afro-brasileiros)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Vários pesquisadores têm apresentado números, propostas e análises para a democratização do acesso ao ensino superior. Entretanto, dado o caráter objetivo da abordagem aqui considerada, menciono algumas obras que, no todo ou em parte, discutem a situação: Gevanilda Santos e Maria Palmira da Silva. (Orgs.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005; Maria do Carmo de Lacerda Peixoto. (Org.). *Universidade e Democracia*:

5. As discussões no Congresso Nacional sobre o acesso à universidade pública se arrastam há quase uma década, onde a forte pressão dos grupos de interesse, entre eles, escolas privadas, associações científicas, redes de cursos pré-vestibulares, autonomistas da universidade e representações estudantis impuseram derrotas e recuos aos dois últimos governos (1998-2001 e 2002-2006) de tendências políticas e ideológicas supostamente diferenciadas. A incorporação de cotas sociais (alunos pobres e oriundos da escola pública) e étnico-raciais (indígenas e afro-brasileiros), considerando os dados censitários por regiões e Estados, se apresenta como uma engenharia federativa e étnico-regional dificilmente inferior a qualquer outra ação propositiva (SANTOS, 2005, p. 67-73). Entretanto, fortes reações dos setores etnocêntricos que dispõem da facilidade de opinião publicada nos grandes jornais diários e revistas semanais, arvorando-se em opinião pública, partiram para argumentos que, na ausência de uma expressão definitiva, poderíamos chamá-los de cínicos: afirmam categoricamente que não houve e não há racismo no Brasil, e se houve e há, não passaria de uma evidência residual. Parece não haver dúvida que, numa era de direitos humanos, estão sempre à espreita para sangrar de morte a justiça, certos “fascismos sociais”<sup>13</sup>. Evidentemente que há postulados contrários às ações

---

experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2004; Joaze Bernardino e Daniela Galdino. (Orgs.). *Levando a Raça a Sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004; Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobato. (Orgs.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2003.

<sup>13</sup> Ver, por exemplo, Ali Kamel. *Não Somos Racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. O livro é fruto de vários artigos escritos pelo autor na sua coluna quinzenal do jornal *O Globo*, do Rio de Janeiro, desde o ano de 2003. Sobre a “emergência do fascismo social”, ver Boaventura de Sousa Santos. *A*

afirmativas, especificamente em relação às cotas étnico-raciais, que são mais respeitosos e analíticos em relação aos testemunhos vivos da escravidão e dos crimes contra a humanidade<sup>14</sup>.

Um fato importante é que os primeiros dados de avaliação sobre estudantes afro-brasileiros revelam que mais de 60% dos alunos que entraram constituem a primeira geração familiar que chega ao ensino superior. Isso mostra que as ações afirmativas quebram o círculo vicioso do racismo de marca, respondem pelas dificuldades estruturais e psicológicas dos jovens afro-brasileiros e inibem a retroalimentação das dificuldades causadas pela violência e a invisibilidade da matriz africana. Trata-se de situação geradora de uma pequena revolução no cotidiano que tende a iniciar o círculo de novas tradições jurídicas e escolares de inserção das famílias negras e afro-brasileiras na cidadania republicana. Como argumento objetivo em favor das ações afirmativas poderia se afirmar a efetivação dos direitos humanos na própria dimensão da justiça que, embora tardia, chega como uma evocação à dignidade e à memória aos que fizeram e ainda fazem o Atlântico Negro: seria o mesmo que reparar um século de história – reparar é possível, recuperar não! – num período de 20 anos, daqui para frente. Para essa geração a missão histórica seria, portanto, quebrar o círculo vicioso ‘racialista’<sup>15</sup>.

---

*Gramática do Tempo: para uma nova cultura política.* São Paulo: Cortez, 2006, p. 317-40.

<sup>14</sup> Veja o caso de Célia Maria Marinho de Azevedo. *Anti-Racismo e seus Paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo.* São Paulo: Annablume, 2004.

<sup>15</sup> A trilha viciosa, para Hélio Santos, seria composta por seis passos, aqui demonstrada de forma simplificada: 1) A forma como se deu a Abolição: baixa renda/escolaridade inferior/retroalimentação das dificuldades. 2) Visão da sociedade: não-brancos são incapazes por natureza. 3) Pretos e pardos: introjeção do racismo e dos preconceitos sob o signo das mídias e da repressão policial. 4) Negação de identidade: invisibilidade, baixa auto-

Com efeito, pensar no centro, nas margens e nas rugosidades da cultura jurídica e da tradição escolar alerta-nos para não esquecer, parafraseando Hannah Arendt, que a natalidade seria o primeiro princípio formador dos humanos direitos: os afro-brasileiros, como nossos ancestrais, auto-afirmamo-nos como seres que nascemos para o mundo. E pela educação decidimos que também amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele. E com tal gesto de cidadania e utopia, “[...] salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (cf. ARENDT, 2000, p. 221-47). Esse é o futuro que não pode ser mais presentificado como duração procrastinada: uma universidade predominantemente branca bem pode ser um crime contra a ‘humanidade afro-brasileira’, assim como foi a câmara de gás contra a ‘humanidade judaica’. O professor José Jorge de Carvalho, em recente artigo, apontou o “confinamento racial” do mundo acadêmico no Brasil contemporâneo. O autor, que se apropria do conceito bakhtiniano de exotopia, postula a necessidade de uma “exotopia racial”, onde os grupos subalternos devem necessariamente reagir às formulações dos grupos dominantes. Não há dúvida de que na cultura jurídica e na tradição escolar, campos de estoques do capital cultural e do poder exercido, as marcas racializadas estão por toda parte, do alicerce à epistemologia. Por isso me arrosto ao artigo seminal do professor Carvalho, citando-o mais longamente:

Os cientistas sociais brasileiros brancos nunca se viram como parte de um campo de confronto racial, embora muitos tenham se visto, com orgulho

---

estima e ostracismo social. 5) Vontade de potência ausente: incapacidade para alterar a situação familiar e da descendência. 6) Manutenção das dificuldades: permanência do estado geral das coisas. Ver o excelente diagrama sobre a “trilha do círculo vicioso” em Hélio Santos. *A Busca de um Caminho para o Brasil*. Op. cit., p. 174.

inclusive, como parte de um confronto de classe. Até recentemente, eles jamais se construíram como passíveis de serem confrontados por um intelectual negro. O único campo em que se admitia o confronto de posições era justamente um campo que foi definido como desracializado ou neutro do ponto de vista da identidade racial, que é o campo da teoria. A primeira crise epistemológica provocada pelas cotas é questionar a neutralidade racial do campo teórico (2005, p. 89-103).

### 3 – Universidade justa e decente

Creio ter demonstrado o imperativo moral e a necessidade histórica de radicalizar as ações afirmativas em processo. Penso, por isso mesmo, nas recentes palavras de Carlos Lessa: “Nossa sociedade ainda tem a escravidão dentro da alma. E enquanto nós não eliminarmos a escravidão de dentro da alma eu acho que a inclusão social vai se desenvolver com dificuldades”<sup>16</sup>.

Destarte, a defesa das ações afirmativas e sua aplicação imediata no sistema universitário brasileiro tende a ser uma grande contribuição para o que alguns sociólogos vêm designando como a “reinvenção da emancipação social”,

---

<sup>16</sup> “Suspeito que isso está muito internalizado dentro da vida brasileira, numa extensão quase prosaica, que eu batizei, como professor, de complexo de senhorzinho e sinhazinha. O complexo de senhorzinho e sinhazinha faz com que a gente suje a rua, porque se tem a presunção de que sempre haverá alguém mais humilde para catar o que foi jogado. Eu tenho o direito de jogar e alguém terá o dever de coletá-lo. [...] É universal na vida brasileira. É um padrão que, na verdade, atravessa todo o corpo social brasileiro. Eu estou trabalhando com esse círculo muito prosaico para chamar a atenção de como a inclusão social passa pela necessidade de uma espécie de revolução interna, ética, em cada um de nós. Isso vai muito além da retórica da inclusão”. Ver Carlos Lessa. *Democracia e universidade pública: o desafio da inclusão social no Brasil*. In: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto. (Org.). *Universidade e Democracia*. Op. cit., p. 33-44.

historicamente adiada na nossa tradição republicana. Essa revolução na economia política e nas mentalidades não viria sem a especulação de um programa criticamente em curso, descrito por Boaventura de Sousa Santos a partir de cinco temas: “a democracia participativa; os sistemas alternativos de produção; o multiculturalismo emancipatório; a justiça e a cidadania culturais; a biodiversidade e os conhecimentos rivais; e o novo internacionalismo operário”. Trata-se de uma tese para o fortalecimento da democracia participativa que consiste na “ampliação do experimentalismo democrático” (SANTOS, 2002, p. 13-27). O cânone jurídico-político brasileiro, limitadamente liberal na doutrina e patrimonialista na execução, embora penosamente erigido no ocaso do século 20, precisaria, pois, avançar rumo à pluralização étnica e distributiva da democracia para as matrizes culturais indigenista e africanista de nossa formação histórica.

Talvez o sentimento mais apropriado fosse reconhecer que, embora o conceito raça não passe de uma rasura da categoria etnia e seu corolário, a etnicidade, o racismo nunca opera, como sustentou Stuart Hall, fora dos significantes corporais e visuais. Mas, para além do contorno racialista, o estereótipo cultural se situa no campo das representações em que, o afro-brasileiro, por exemplo, balizado pelo antropologismo tardio, passa a ser naturalizado como sujeito cultural (musical, dançante, futebolista) e, por isso mesmo, carente de capacidades intelectuais, científicas e filosóficas. Com efeito, se as bases ideológicas do racismo biológico declinaram com as lutas africanistas, as argumentações culturalistas etnocêntricas não perderam a sua força no mundo globalizado. Na verdade, como bem observa Hall (2003, p. 82), “[...] o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo”. As pressões multiculturais e as lutas étnicas nos

Estados constitucionais, tanto do Ocidente capitalista quanto dos povos emergentes, permitiram a passagem de sociedades ideologicamente homogêneas para o reconhecimento de sociedades multirraciais. Essa seria a dimensão histórica das ações afirmativas: o Estado e a sociedade civil reconhecem formal e publicamente as necessidades sociais diferenciadas, a diferença cultural dos cidadãos, os direitos coletivos e a ancestralidade dos indivíduos. Os programas de ações afirmativas, legislação que garanta igualdade de oportunidades, fundos públicos de compensação e um estado de bem-estar social para grupos em desvantagem constituem alternativas transformadoras ao liberalismo formal e aos nepotismos societais, como é a tipificação do caso brasileiro. Nessa luta de classes, cultural e jurídica, não há como negar que, quanto mais as ações afirmativas e as prerrogativas de cotas se alastrarem rumo à dialética das etnicidades subalternas, mais desestabilizadas estarão as fundações etnocêntricas do Estado de Bem Estar Social Branco. Pode-se dizer que a sociedade brasileira não conhece mais do que uma cultura jurídica procedimental, formalmente liberal, sendo esta incapaz de conciliar igualdade e justiça para afro-brasileiros e indígenas. Penso que devemos reconhecer o principal problema da modernidade tardia, tal como postulado por Hall: “[...] a dupla demanda por igualdade e diferença parece exceder os limites dos nossos atuais vocabulários políticos”<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Pois conforme Hall: “O direito de viver a própria vida *a partir de dentro*, que se situa no centro da concepção de individualidade, foi realmente afiado e desenvolvido dentro da tradição liberal ocidental. Mas não é mais um valor restrito ao Ocidente – em parte porque as formas de vida que essa tradição gerou não são mais exclusivamente *ocidentais*. Tornou-se antes um valor cosmopolita e, sob a forma do discurso dos direitos humanos, é relevante para os trabalhadores do Terceiro Mundo que lutam na periferia do sistema global, para as mulheres nos países em desenvolvimento que enfrentam concepções patriarcais sobre os papéis femininos, para os

Nas lutas por convencimento e situações de embate sobre as ações afirmativas no Brasil, parece ainda prevalecer uma visão cara aos movimentos sociais e às esquerdas revolucionárias, a de que as reivindicações de comunidades etnicamente subordinadas à matriz cultural eurocentrista da formação social brasileira, não abalariam o motor de um capitalismo predatório e excludente: o antagonismo de classes. Embora se reconheça a sua validade explicativa para uma época que não é a nossa, não se pode permanecer nesse tipo de determinação econômica em última instância inebriante. De fato, as lutas econômicas, plasmadas pelas tensões entre o universal e o particular e amargadas pela crise da sociedade salarial, fazem com que a cor dos brasileiros passe em branco. Entretanto, depois dos escritos de Florestan Fernandes, das análises radicais de Clóvis Moura, da militância política e intelectual de Abdias Nascimento e de Guerreiro Ramos, dos fundadores e continuadores da Negritude brasileira, dos militantes, homens e mulheres, em prol das lutas emancipacionistas dos afro-brasileiros, o binarismo sociológico clássico (dominantes e dominados) apenas começa a análise das práticas sociais e das representações coletivas, não as pode terminar<sup>18</sup>.

---

dissidentes políticos sob ameaça de tortura, assim como para os consumidores ocidentais na economia sem peso. Neste sentido, paradoxalmente, o pertencimento cultural (etnicidade) é algo que, em sua própria especificidade, todos partilham. É uma particularidade universal, ou uma *universalidade concreta*". Stuart Hall. Op. cit., p. 84.

<sup>18</sup> Guerreiro Ramos já dizia, na década de 1950, que o brasileiro letrado "[...] adere psicologicamente a um padrão estético europeu e vê os acidentes étnicos do país e a si próprio, do ponto de vista deste". Tratar-se-ia, portanto, de um caso de "[...] alienação que consiste em renunciar à indução de critérios locais ou regionais de julgamento do belo, por subserviência inconsciente a um prestígio exterior". Guerreiro Ramos. O problema do Negro na Sociologia Brasileira. In: *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995, p. 195.

Nesse sentido, o capitalismo brasileiro, no diapasão de seus séculos, não poderá ser compreendido e não seremos capazes de superar suas velhas e novas realizações etnocêntricas, se não entendermos seus mais famosos labirintos: classe, etnia, gênero e região. A consciência desse debate se mistura, pois, com a própria consciência agonística de que a história nada garante sobre uma sociedade etnicamente complexa e tardiamente reflexiva. Temos então, enquanto sujeitos de nós mesmos, de forçar os limites do social como o conhecemos para redescobrir um sentido de agência política ou pessoal através do que ainda não foi pensado dentro dos domínios da civilidade, identidade, alteridade e condição republicana.<sup>19</sup> Por isso mesmo, insisto na tese, agora para concluir, que nem a diferença étnica e cultural nem a diversidade cultural – a primeira vista como anunciação da cultura conhecível e a segunda como objeto epistemológico – chegaram ao templo da ciência, do conhecimento e do direito, a Universidade, especialmente porque a cultura universitária no Brasil não seria, parafraseando John Rawls, nem democrática nem justa nem decente.

---

<sup>19</sup> Lembro-me, aqui, da tese de Frantz Fanon, o psicanalista e ativista político que abraçou as lutas de emancipação política dos países africanos: “Eu deveria lembrar-me constantemente de que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção dentro da existência. No mundo em que viajo, estou continuamente a criar-me. E é passando além da hipótese histórica, instrumental, que iniciarei meu ciclo de liberdade”. Ver Hommi Bhabha. Interrogando a Identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. In: *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p. 70-104.

With the due permission: juridical culture, school tradition and affirmative actions in process

ABSTRACT. This work deals with the affirmative actions from the juridical culture and school tradition. One takes for granted that significant changes are taking place within the juridical and educational fields. However, a tough cultural fight is noticed aiming at space and symbolic capital about the access to high education in Brazil. In the perspective of human rights, one of the possible conclusions would be that, after a long time, Brazilian university could become a decent and fair social place.

*Keywords:* Affirmative actions. Juridical culture. School tradition.

#### 4 – Referências

ARENDDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SEPPIR/SECAD/INEP, junho de 2004.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*. (Dossiê Racismo I), São Paulo, p. 89-103, dez./fev. 2005/2006.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo, 1993. V. 2.

HALL, Stuart. A Questão Multicultural. In: *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Abdias. Uma Mensagem do Quilombismo. In: *O Negro Revoltado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 25-35.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas e Direitos Humanos. *Revista USP* (Dossiê Racismo II), São Paulo, p. 36-43, mar./maio, 2006.

RAWLS, John. *O Direito dos povos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). In: \_\_\_\_\_. Introdução Geral. *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 13-27.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Hélio. *A Busca de um Caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso*. São Paulo: Senac, 2001.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei N.º 10.639 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal N.º 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37.

SENNETT, Richard. *Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2004.